

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**JOSÉ ALESSANDRO CÂNDIDO DA SILVA**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO ACRE**

**CURITIBA  
2015**

**JOSÉ ALESSANDRO CÂNDIDO DA SILVA**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO ACRE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão da Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva.

**CURITIBA  
2015**

Catálogo na publicação  
Vivian Castro Ockner – CRB 9ª/1697  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Silva, José Alessandro Cândido da  
Políticas públicas de educação escolar indígena e a formação de  
professores indígenas no Acre. / José Alessandro Cândido da Silva. –  
Curitiba, 2015.  
181 f.

Orientador: Profº Drº Paulo Vinícius Baptista da Silva  
Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação,  
Universidade Federal do Paraná

1. Educação – educação indígena – políticas públicas.  
2. Educação indígena – formação docente – Acre (Rio Branco). 3.  
Formação docente – escola indígena – educação escolar indigenista. I.  
Título.

CDD 371.9798


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
Setor de Educação  
Programa de Pós-graduação em Educação




Ata (209) duzentos e nove referente a sessão pública de Defesa de Tese de Doutorado em Educação. Aos vinte e dois dias do mês de outubro do ano de dois mil e quinze, às quatorze horas, nas dependências do Programa de Pós-graduação em Educação, instalou-se a sessão pública da Defesa de Tese, intitulada "**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO ACRE**", desenvolvida pelo doutorando **José Alessandro Cândido da Silva**, aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-graduação em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva, que presidiu a Banca. A Banca Examinadora foi composta também pelos Professores Doutores Gilberto Lopez y Rivas, Gersem José dos Santos Luciano, José Ribamar Bessa Freire (Via Skype) e Laura Ceretta Moreira. O Presidente da Banca Examinadora declarou aberta a sessão e passou a palavra ao doutorando, que desenvolveu uma exposição oral de seu trabalho de Tese. Após a exposição, teve lugar o procedimento de arguição de cada membro da Banca, bem como a defesa, pelo doutorando, das questões arguidas. Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se sigilosamente e exarou Parecer Final de que o doutorando está Apto a receber o título de DOUTOR em Educação. O Presidente da Banca Examinadora declarou que o candidato foi APROVADO e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de DOUTOR em Educação, Área de Concentração Educação, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias a contar desta data, a versão final da Tese, versão esta devidamente aprovada pelo professor orientador. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora e pelo candidato. Curitiba, vinte e dois de outubro de dois mil e quinze.

*A banca resalta a qualidade do trabalho e indica a sua publicação, conforme expresso nas diversas arguições.*

  
Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva

  
Prof. Dr. Gilberto Lopez y Rivas

  
Prof. Dr. Gersem José dos Santos Luciano

Prof. Dr. José Ribamar Bessa Freire (Via Skype)

  
Prof.ª Dr.ª Laura Ceretta Moreira

  
JOSÉ ALESSANDRO CÂNDIDO DA SILVA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
Setor de Educação  
Programa de Pós-graduação em Educação

## PARECER



Defesa de Tese de José Alessandro Cândido da Silva para obtenção do Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva, Prof. Dr. Gilberto Lopez y Rivas, Prof. Dr. Gersem José dos Santos Luciano, Prof. Dr. José Ribamar Bessa Freire (Via Skype), Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Laura Ceretta Moreira, arguíram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Tese: "POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO ACRE".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está Apto ao Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva		Aprovado
Prof. Dr. Gilberto Lopez y Rivas		aprovado
Prof. Dr. Gersem José dos Santos Luciano		aprovado
Prof. Dr. José Ribamar Bessa Freire (Via Skype)		Aprovado
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Laura Ceretta Moreira		aprovado

Curitiba, 22 de outubro de 2015.

Profª. Dra. Monica Ribeiro da Silva  
Coordenadora do PPGE

Profª. Dra. Monica Ribeiro da Silva  
Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação  
Matrícula: 125750

## AGRADECIMENTOS/DEDICATÓRIA

Escrever esta tese foi para nós uma experiência intensa em muitos sentidos. Poder, finalmente, voltar-se para as páginas iniciais dela, que é quando efetivamente se prenuncia seu fim, traz uma sensação de alívio boa de ser sentida, ainda mais depois de alguns meses experimentando sentimentos oscilantes e confusos, que misturavam euforias e sensações momentâneas de angústia.

Neste percurso, não só de escrita, mas de ingresso no PPGE-UFPR, contraímos algumas dívidas, intelectuais e afetivas, e ainda que esse registro nos pareça insuficiente gostaríamos de começar a saldá-las. Esperamos que a vida nos permita expressar com mais propriedade o quanto somos devedores a tantas pessoas com quem, nos últimos anos, dividimos trabalhos, certezas e dúvidas, alegrias e tristezas.

Pensando sobre o itinerário feito, gostaríamos como costuma ser de praxe, iniciar esses agradecimentos nomeando alguma agência de fomento, pela cessão de bolsa ou auxílio de pesquisa, para a realização dessa tese. Todavia, o pouco tempo de atividade profissional na academia, a docência e as novas experiências profissionais na universidade impediram-nos de pleitear o afastamento total e de poder ter qualquer forma de dedicação exclusiva a esta pesquisa. Trabalhamos, pois durante o doutorado, ao mesmo tempo que cursávamos disciplinas e realizávamos a pesquisa, e não temos dúvida de que isso responde por algumas limitações desse texto. Porém, se ele pode ter algum interesse ou relevância, é porque podemos contar com muitos apoios e interlocuções, direta ou indiretamente, que nos permitiram ir em frente e agora dar por concluída esta produção.

Toda nossa formação tem um histórico que nos remete às instituições pelas quais passamos. Contudo, é com especialidade que agradecemos aos professores do PPGE/UFPR pelo aprendizado e convívio intelectual nas aulas, seminários, cursos, e por terem acolhido o grupo de docentes do Dinter Interinstitucional UFAC/UFPR, e incentivado a prosseguir nos estudos e na pesquisa. Também expressamos nossa gratidão à CAPES. Destacamos o trabalho árduo e dedicado daqueles que coordenaram o Dinter UFAC/UFPR.

Com Paulo Vinícius Baptista da Silva, nosso orientador, temos uma imensa dívida intelectual. Foi um privilégio ter sido seu orientando. Agradecemos sua paciência com nossos atrasos ou sumiços, sua generosidade em ler os vários textos que constituíram esta tese, seu rigor para que aprofundássemos a análise e incorporasse novas questões, empurrando-nos sempre para frente. Gostaríamos de poder ter respondido mais a altura o que ele esperava desse trabalho.

Devo agradecimento especial aos professores José Ribamar Bessa Freire, este desde o mestrado, para nós sempre uma honra; Gersem José dos Santos Luciano – Gersem Baniwa a quem admiro pelo seu histórico e ao prof. Gilberto Lopez y Rivas,

que de longe (México), nos fez olhar para mais longe dentro deste trabalho. Todos eles abriram-nos os olhos, no exame de qualificação, nos chamando à razão. Seus questionamentos e proposições foram importantes para o rumo que demos a este trabalho. Também somos gratos à equipe da secretaria do PPGE que sempre nos apoiaram e cuidaram de nós nos meandros dos prazos, formulários e burocracias da UFPR.

Pelo acesso aos documentos governamentais e por termos compartilhado vários momentos de discussões sobre os rumos da educação escolar indígena, devemos agradecer a alguns poucos profissionais da SEE/AC, que viabilizaram restritas informações; devemos agradecer ao Ministério Público Federal; agradecemos também aos membros da Rede Cooperativa Alternativa – Brasil; com especialidade agradecemos à Organização dos Professores Indígenas do Acre, representada pela indígena e docente Francisca Arara, que importante apoio deu para esta pesquisa; também agradecemos ao coordenador do Programa de Educação e Pesquisa Indígena da Comissão Pró-Índio/AC pelas informações disponibilizadas. Somos gratos também aos professores indígenas do Curso de Formação Docente para Indígenas da UFAC e à turma de 350 professores do XI Curso de Formação do Magistério Indígena da SEE/AC de 2014, pela convivência e aprendizado recíprocos que tivemos nas aulas e pelas reflexões que produzimos a partir delas, bem como pelos seus depoimentos.

Aos meus pais e aos meus irmãos, por terem tornado possível chegar aqui, com o apoio que nos dedicaram temos uma gratidão enorme. Eles continuam nos ensinando que há sempre uma esperança de dias melhores.

À Adevânia, devemos muito, principalmente por ter acreditado nessa caminhada nos dando apoio, incentivo, carinho, tendo paciência, condições sem as quais não teríamos atravessado as dificuldades.

À Eloá, nossa pequena, por ter suportado as distâncias, a saudade e ter enchido de sentido nossas vidas. À Adevânia por completá-la. A elas por nos fazerem uma pessoa melhor, dedicamos este trabalho.

De perto e de longe, muitos amigos se fizeram presentes nos últimos meses, nos incentivando a terminar a escrita com palavras de motivação.

Por fim, acredito que tudo isso somente foi possível porque o Senhor da Vida, nosso Deus, nos proporcionou as condições necessárias, como os acontecimentos que ocorreram e as pessoas que encontramos, para que produzissem o que foi preciso para chegarmos a este momento de conquista.

## RESUMO

Este trabalho analisa uma das maiores e mais desafiantes políticas educacionais para a diversidade no Brasil, a política de Educação Escolar Indígena. O estudo foca questões que apontam para problemáticas na sua efetivação, permitindo-nos refletir como tem ocorrido o processo de implementação e desenvolvimento das políticas públicas educacionais indígenas no Estado do Acre, com ênfase na formação de professores indígenas a partir do final da década de 1990. A pesquisada aponta para os embates travados na (re) definição da educação escolar para esses povos, destacando o papel de todos os agentes envolvidos nessas ações desde as suas formulações até a execução nos contextos formais de escolarização. Para tanto toma com base metodológica o Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe, na medida em que considera a importância das pesquisas no campo das políticas públicas educacionais e os diversos movimentos que tornam determinada política relevante a ponto de ser homologada e efetivada. O Ciclo de Políticas evidencia como toda essa trajetória é permeada de relações de poder, fato essencial a ser considerado por quem formula, executa e pesquisa. Assim, a discussão apresenta uma panorâmica geral sobre a educação escolar, mas trata com especialidade o processo de formação dos professores indígenas no Estado, problematizando as questões concernentes, a partir do movimento indígena e do indigenismo regional. Portanto investiga como se deu a constituição da proposta de educação diferenciada como um direito dos grupos indígenas no Acre, de maneira a apontar nessa política os percalços pelos quais ela vem passando na medida em que a instituição escolar se dissemina pelas Terras Indígenas acreanas. Tomando a formação de professores indígenas como um destaque central para a viabilização da propaganda educação diferenciada, problematiza os discursos indígenas sobre essa instituição proferidos a partir da escola indígena. De modo geral, entre as questões específicas resultantes do estudo destacamos nessa discussão que a institucionalização das propostas e práticas de Educação Escolar Indígena no Acre tem transformado os direitos educativos dos povos indígenas em obrigações de Estado, ganhando espaço no campo legal e oficial, mas perdendo seu caráter de autoria, de produção coletiva e autônoma.

Palavras – Chave: Educação escolar indígena. Indigenismo. Políticas Públicas. Professores indígenas. Acre.



## RESUME

This paper examines one of the largest and most challenging educational policies for diversity in Brazil, the Indigenous Education policy. The study focuses on issues that point to problems in its execution, allowing us to reflect as has been the process of implementation and development of indigenous educational policies in the State of Acre, with emphasis on the training of indigenous teachers from the end of the 1990s . The researched points to the conflicts in the (re) definition of education for these people, highlighting the role of all those involved in these actions from its formulations to execution in formal schooling contexts. Therefore take with methodological basis Stephen Ball Policy Cycle and Richard Bowe, in that it considers the importance of research in the field of educational policies and the various movements that make certain relevant policy about to be approved and take effect. The Policy Cycle shows how all this history is permeated by power relations, essential fact to be considered by those who formulate, execute and research. Thus, the discussion presents an overview of school education, but deals with specialty the process of training of indigenous teachers in the state, questioning concerning the issues from the indigenous movement and the regional indigenous movement. Therefore investigates how was the constitution of differentiated education proposal as a right of indigenous groups in Acre, in order to point out that political mishaps by which it has been going in that the school institution is spread by Indigenous Lands Acre. Taking the training of indigenous teachers as a central emphasis on the viability of differentiated education propaganda, discusses indigenous discourses on this institution delivered from the indigenous school. Overall, among the specific issues arising from the study highlight this discussion that the institutionalization of the proposals and Indigenous Education practices in Acre have transformed the educational rights of indigenous peoples in government bonds, gaining ground in the legal and official camp, but losing its character of authorship, collective and autonomous production.

Key-words: Indigenous school education. Indigenism. Public policies. Indigenous teachers. Acre.

## **LISTA DE SIGLAS**

AMAAIAC: Associação do Movimento dos Agentes Agroflorestais Indígenas do Acre

APAEPL: Assentamento de Produção Agro-Extrativista Limoeiro-Floresta

APIB: Articulação dos Povos Indígenas do Brasil

APINA: Conselho das Aldeias Wajãpi

ATIX: Associação Terra Indígena Xingu

BID: Banco Interamericano de Desenvolvimento

BNDES: Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

CAPES: Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior

CCRA: Certidão de Cotas de Reserva Ambiental

CDDHEP/AC: Centro de Defesa dos Direitos Humanos e Educação Popular do Acre

CDH: Comissão de Direitos Humanos

CEB: Câmara de Educação Básica

CEEI: Coordenação de Educação Escolar Indígena

CEI: Coordenação de Educação Indígena

CEPEDES: Centro de Estudos, Pesquisas e Desenvolvimento do Extremo Sul da Bahia

CFDI: Curso de Formação Docente para Indígenas

CGEEI: Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena

CI: Conservation International

CIMI: Conselho Indigenista Missionário

CNE: Conselho Nacional de Educação

CNPI: Comissão Nacional de Política Indigenista

COMIN: Conselho de Missão entre Índios

CONEEI: Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena

CONSED: Conselho Nacional de Secretários de Educação

CPI/AC: Comissão Pró-Índio do Acre

CPT: Comissão Pastoral da Terra

CTI: Centro de Trabalho Indígena

CUNPIR: Coordenação da União dos Povos Indígenas de Rondônia, Sul do Amazonas e Noroeste do Mato Grosso

DSEIs: Distritos Sanitários Especiais Indígenas

EEI: Educação Escolar Indígena

FAOC: Fórum da Amazônia Ocidental

FMI: Fundo Monetário Internacional  
FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
FOIRN: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro  
FPA: Frente Popular do Acre  
FSC: Forest Stewardship Council  
FUNAI: Fundação Nacional do Índio  
FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação  
GEEI: Gerência de Educação Escolar Indígena  
GT: Grupo de Trabalho  
GTEEI: Grupo de Trabalho sobre Educação Escolar Indígena  
IEPE: Instituto de Pesquisa e Formação Indígena  
IFAC: Instituto Federal do Acre  
IMV-Rondônia: Instituto Madeira Vivo  
ISA: Instituto Socioambiental  
ITTO: The International Tropical Timber Organization  
LGA: Língua Geral Amazônica  
MACA: Movimento Anticapitalista Amazônico  
MEC: Ministério da Educação e Cultura  
MFP: Ministério Público Federal  
MMC – Roraima: Movimento de Mulheres Camponesas  
NEIs: Núcleos de Educação Indígena  
NEPP: Núcleo de Estudos de Políticas Públicas da UNICAMP  
OIT: Organização Internacional do Trabalho  
ONGs: Organizações Não – Governamentais  
OPIAC: Organização dos Professores Indígenas do Acre  
OPIRE: Organização dos Povos Indígenas do Rio Envira  
OPIRJ: Organização dos Povos Indígenas do Rio Juruá  
OPITARJ: Organização dos Povos Indígenas de Tarauacá e Jordão  
PAA: Programa de Aquisição de Alimentos  
PAR: Plano de Ações Articuladas  
PDDE: Programa Dinheiro Direto na Escola  
PEC: Proposta de Emenda à Constituição  
PLP: Projeto de Lei Complementar

PNAEI: Programa Nacional de Alimentação Escolar Indígena  
PNGATI: Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental das Terras Indígenas  
PNLD: Programa Nacional do Livro didático  
PRONAF: Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar  
RCA: Rede de Cooperação Alternativa  
RCNEI: Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas  
RCNEI: Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas  
REED: Reducing Emissions from Deforestation and Forest Degradation  
RESEX: Reserva Extrativista  
RFN: Rainforest Foundation of Norway  
SEAPROF: Secretaria de Extensão Agroflorestal e produção Familiar  
SECAD: Sistema de Educação Continuada a Distância  
SECADI: Sistema de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.  
SEE- Secretaria de Estado de Educação  
SESAI: Secretaria Especial de Saúde Indígena  
SESU: Secretaria de Educação Superior  
SIMEC: Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação  
STTR – Bujarí: Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Bujarí  
STTR- Xapuri: Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Xapuri  
TEEs: Territórios Etnoeducacionais  
TIs: Terras Indígenas  
UEA: Universidade Estadual do Amazonas  
UFAC: Universidade Federal do Acre  
UFAM: Universidade Federal do Amazonas  
UFRR: Universidade Federal de Roraima  
UFSCar :Universidade Federal de São Carlos  
UNEMAT: Universidade Estadual de Mato Grosso  
UNI: União das Nações Indígenas do Acre e Sul do Amazonas  
USP: Universidade de São Paulo  
TNC: The Nature Conservancy  
UNESCO: Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura.  
USAID: United States Agency for International Development  
WRM: World Rainforest Movement.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1 SÍNTESE DAS PRODUÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL.....</b>	<b>32</b>
<b>2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: Reflexões e histórico.....</b>	<b>63</b>
2.1 FIOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	64
2.2 PROJETOS DE ESCOLAS INDÍGENAS NO ACRE.....	74
<b>3 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: Questões Atuais - reconhecimento das culturas e paradoxos.....</b>	<b>84</b>
3.1 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL – LEGISLAÇÃO.....	84
3.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ACRE.....	98
3.3 DISCURSOS E PRÁTICAS PARADOXAIS.....	111
<b>4 PROPOSIÇÕES E PRÁTICAS DE ORGANIZAÇÕES SOBRE A ESCOLA INDÍGENA E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO NO ACRE – Reflexões.....</b>	<b>124</b>
4.1 O PAPEL DO MOVIMENTO INDIGENISTA E INDÍGENA FRENTE ÀS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR - CPI/AC E OPIAC.....	125
4.2 BREVES REFLEXÕES SOBRE A POLÍTICA ESCOLAR INDÍGENA COM ÊNFASE NA SUA ORGANIZAÇÃO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFISSIONALIZAÇÃO.....	139
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>160</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>170</b>

## INTRODUÇÃO

O reconhecimento dos direitos dos povos indígenas às terras que tradicionalmente ocupam, para garantirem sua reprodução e perpetuação física e cultural é um dos direitos consagrados na Constituição Federal, promulgada em 1988, que também propõe garantias aos povos indígenas de manterem suas identidades diferenciadas, preservando suas línguas, culturas, tradições, modos de ser e de pensar. Durante pouco mais de duas décadas, tem-se verificado uma mudança de paradigmas na relação com esses povos, por meio de importantes e significativas “transformações que ocorreram tanto na legislação quanto na política governamental em relação a esses povos no Brasil. Uma das áreas em que essas mudanças mais se realizaram foi na política de educação escolar indígena” (GRUPIONI, 2005, p. 46).

Historicamente, a introdução da escola em meio indígena serviu de instrumento de imposição de valores alheios e de negação de identidades diferenciadas, por meio de diferentes processos, como a catequização e a integração forçada dos índios à “comunhão nacional”. No entanto, em anos recentes, a escola ganhara um novo sentido para tais povos, tornando-se um meio de acesso aos conhecimentos científicos e de valorização e sistematização de saberes tradicionais. De algo imposto, a educação e a criação de escolas em suas terras, passaram a desenvolver, na contemporaneidade, uma demanda de projetos dos próprios povos indígenas e estudiosos da temática, interessados em adquirir conhecimentos em âmbitos gerais, fora e dentro das aldeias, assim como construir novas formas de relacionamento. Todavia, todos os segmentos que operam na definição da educação escolar indígena devem reconhecer que, sendo a escola uma construção não indígena, surgida em contextos de sociedades totalmente distintas das sociedades indígenas, criar hoje, a escola indígena é ainda um desafio.

Diante da resignificação da escola para muitas comunidades étnicas, profundas problemáticas ainda desafiam aos educadores e pesquisadores do campo no sentido de melhor compreender e desenvolver os processos educacionais de forma adequada às comunidades indígenas. Entre estas questões destacamos a inclusão das escolas indígenas nos sistemas oficiais de ensino em todo o país que é relativamente recente e ainda se encontra em difícil processo de construção, enfrentando problemas e buscando soluções condizentes com o direito constitucional de operar uma educação escolar específica e diferenciada. Variados são os fatores responsáveis por este quadro de dificuldades. O complexo, diverso e conflituoso cenário cultural em que estas escolas

estão imersas se reflete no que ocorre nas salas de aula, afetando sensivelmente o trabalho pedagógico que nelas se processa, sobretudo, quando ocorre o distanciamento entre o que é definido pelos dispositivos legais e a realidade. Deste modo, a temática da educação escolar indígena vem ganhando espaço em muitos debates no Brasil com a finalidade de se refletir com maior propriedade sua natureza, mas, sobretudo, de transformar para melhor essa realidade social através da definição de políticas públicas educacionais que sejam frutos de uma construção coletiva. Isso significa contar com representantes de cada povo indígena como forma de elaborar modelos educacionais distintos que superem os desafios que a diversidade cultural nos tem trazido, conciliando a cultura como o conjunto das práticas significantes com o papel da escola como transformadora de valores e sua função precípua de ensinar.

Pode-se afirmar que vivemos um momento de transição, definição e ajustes do sistema educacional brasileiro em virtude da exigência legal (Artigo 210 da Constituição brasileira de 1988, com detalhamento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional de 1996) de mudanças a serem delineadas pela proposta de uma educação escolar indígena diferenciada, específica, intercultural, de qualidade e bilíngue.

Convém neste momento ressaltar a distinção entre educação indígena e educação escolar indígena. O termo educação escolar indígena é atualmente utilizado para distinguir o ensino formal em contraponto à educação informal desenvolvida no processo de socialização tradicional e específica a cada povo indígena. O conceito de Educação Escolar Indígena como direito, caracterizado pela afirmação das identidades étnicas e associação imprescindível entre escola, sociedade e identidade em consonância com os projetos societários de cada povo indígena, é originário do Movimento Indígena, que tem como objetivos, entre outros, a reflexão sobre os problemas comuns vividos pelos professores indígenas e as alternativas encontradas na educação escolar, visando garantir que a cultura e os conhecimentos ancestrais sejam respeitados e valorizados. [...] Educação Indígena é intrassocial e acontece no contexto social em que se vive, dispensando o acesso à escrita e aos conhecimentos universais, pois cada povo indígena tem suas formas próprias e tradicionais de educação caracterizadas pela transmissão oral do saber socialmente valorizado<sup>1</sup>. O processo de transição ao qual nos referimos implica em

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<http://facesdaeducacao-educacaoindigena.blogspot.com.br/>>. Acesso em 30 de março de 2014.

considerar o estado atual das práticas e da discussão teórica sobre educação escolar indígena e a recente inserção das escolas indígenas nos sistemas educacionais, pois estamos diante de um período de pouco mais de vinte e cinco anos em que os povos indígenas experimentaram as novas diretrizes. Esta experiência tem ocorrido através de vários modelos de escolarização que, ora dão certo, ora mostram-se insuficientes, seja do ponto de vista do debate, seja do ponto de vista da execução das políticas por parte de quem está na ponta do sistema tentando implementar as normas, as leis, enfim, seus princípios. Não podemos falar de um processo escolar calcado ou inspirado em numa única experiência concreta, mas de práticas escolares coletivas em andamento ou documentadas, conduzidas em diferentes situações nas várias regiões do país,

Este cenário mostra-nos a diversidade dentro da diversidade, indicando a necessidade de entendermos a educação escolar indígena a partir de um processo amplo que envolva propostas diversas, como as orientações curriculares de algumas Secretarias de Educação e de organizações não governamentais, e especialmente, as reflexões de professores indígenas e de suas comunidades, buscando compreender o que pensam os pais, as mães e os alunos das aldeias sobre essa escolarização e que modelo é reivindicado para suas terras.

Em nosso estudo, o discurso da educação diferenciada como direito dos índios, se estrutura pela negação da escola indígena vigente em vários lugares do Brasil (identificada como não indígena) e pela afirmação de um novo conjunto de premissas que orientam sua transformação. É, assim, pelo rechaço de práticas e ideias que esse discurso se constrói como inovador e busca alcançar legitimidade. A compreensão que temos sobre esse processo está bem expressa na concepção de Grupioni ao referir-se aos princípios da escola indígena.

Em contraposição a uma escola que se constituía pela imposição do ensino da língua portuguesa, pelo acesso à cultura nacional e pela perspectiva da integração é que se molda um outro modelo de como deveria ser a nova escola indígena, caracterizada como uma escola comunitária (na qual a comunidade indígena deveria ter papel preponderante, diferenciada (das demais escolas brasileiras), específica (própria a cada povo indígena onde fosse instalada), intercultural (no estabelecimento de um diálogo entre conhecimentos ditos universais e indígenas) e bilingue (com a conseqüente valorização das línguas maternas e não só de acesso à língua nacional (GRUPIONI, 2008, p. 37).

Esse novo conjunto de ideias e práticas, ainda que propagado em sua generalidade, passa a estar no cerne de um discurso que se contrapõe a processos que



vinham de longa data e que se expressavam no modelo da escola missionária e da escola civilizadora, que passam a ser combatidos enquanto modelos que deveriam ser superados.

Nesse processo, novos contornos que apontem para a resignificação de posturas, de olhares, de propostas pedagógicas são definidos em relação à função da escola em tais comunidades étnicas. Observamos uma desfamiliarização de paradigmas consolidados numa visão de mundo linear, guiados pela perspectiva da homogeneização, da igualdade, da normalização. Propõe-se o abandono à segurança do que se tinha como cenário “ideal” de ensino e aprendizagem e um mergulho na incerteza de um novo fazer: inseguro, inconstante, porém indispensável e significativo para estes grupos étnicos.

As escolas indígenas parecem experimentar o momento de descortinar as imagens que têm de seu papel, a partir do qual muitas ações são repensadas e se reconstróem os sentidos até mesmo da docência diante de tão árdua tarefa. É evidente que não basta ensinar a ler e escrever, principalmente quando não reflete sobre o “quê” se ensina. Nesse contexto é que se insere nossa proposta de refletir e conhecer mais profundamente as políticas públicas educacionais indígenas implementadas e desenvolvidas no Estado do Acre. Essa unidade federativa brasileira é um estado precursor no processo de reflexão e organização da educação escolar indígena, desenvolvendo iniciativas educacionais que historicamente definiram e marcaram essas discussões ao lado de outras experiências educacionais indígenas do país. Deste modo, voltamos o olhar para o complexo processo de desenvolvimento de tais políticas, para as diferentes e por vezes conflitantes vozes dos atores sociais e das instituições que as propõem e concretizam.

Deste modo, nosso objetivo mais amplo consiste em *compreender o processo de implementação e desenvolvimento das políticas públicas educacionais indígenas no Estado do Acre com ênfase na formação de professores indígenas a partir do final da década de 1990 aos nossos dias, considerando os embates travados na (re) definição da educação escolar*. Em decorrência desse propósito geral analisamos especificamente: a) os programas de formação de professores indígenas no Acre frente aos desafios e demandas da atuação de docentes nas aldeias da região; b) o papel do movimento indígena frente às tensões travadas entre professores indígenas e o Estado em relação às ações públicas para a educação escolar indígena.

Assim, o foco específico é a análise de como estão definidos os projetos educacionais destinados a estes povos, considerando as dificuldades que se apresentam na realidade quando da tradução do legal para o prático. Isto é, embora as projeções dessas políticas educacionais no estado pareçam afinadas com as orientações legais dessa categoria educacional, na realidade há um abismo profundo do que seja a educação escolar indígena nos termos legais e esperados pelos povos nativos da região e as proposições operadas pelo Estado. Essa realidade presente no Acre manifesta-se bastante complexa tendo sua confirmação em várias situações descritas nos relatórios dos seminários indígenas; nas falas de muitos assessores pedagógicos (indígenas) vinculados à Secretaria Estadual de Educação; na prática pedagógica e na constituição da proposta curricular orientadas pela mesma organização oficial; na ausência de comissões constituídas também por indígenas ligados à educação para tomada conjunta de decisões do que é necessário e do que precisa ser feito na educação escolar para os povos indígenas. É observada a grande problemática que permeia esse terreno, evidenciando que a existência de políticas educacionais indígenas não representa necessariamente sua efetividade do ponto de vista daquilo que é legítimo ou esperado pelas comunidades étnicas do extremo oeste brasileiro.

A periodização estabelecida, que vai do final dos anos de 1990 aos nossos dias, remete-nos a um contexto histórico mais recente, caracterizado como sendo o início da atuação efetiva do estado sobre a educação escolar desses povos. Em 1999, com dados cedidos pela Comissão Pró-Índio do Acre/CPI-Acre, a Secretaria de Estado de Educação iniciou o mapeamento das aldeias indígenas e respectivamente das escolas existentes nelas. Com a missão de oferecer inicialmente a formação para os professores indígenas, que na época participavam da formação não diferenciada foi criado na Secretaria de Educação do Estado, o Setor de Educação Escolar Indígena. Em 2003, o acentuado crescimento das atribuições do setor demandou a criação da Gerência de Educação Escolar Indígena- GEEI, com nomenclatura modificada em 2007 para Coordenação de Educação Indígena – CEI.

No entanto, o simples questionamento sobre a execução das proposições legais definidas pelas normas nas redes de ensino públicas revela o quanto precisa ser realizado nesses termos. Lopes da Silva (2001, p. 104), apesar de reconhecer os avanços legais, destaca o fosso “que costuma haver entre a letra da lei e a prática política e administrativa no país”. A transposição das normas para a execução das políticas nunca é direta, é sempre mediada por diversos atores sociais, por interesses múltiplos e muitas

vezes divergentes, no caso das relações étnico-raciais fortemente por formas de compreensão socialmente determinadas e muitas vezes arraigadas. Portanto o processo é sempre de incorporação parcial, não linear, eivado de contradições, muitas vezes com interpretações, traduções e ressignificação das normativas nas redes.

Ainda que a educação escolar indígena esteja presente no sistema educacional do Acre, preocupa-nos algumas questões que apontam para problemáticas na sua efetivação, permitindo-nos pesquisar e analisar quais as tensões e o distanciamento entre o movimento indígena responsável pela educação e as ações resultantes das políticas públicas educacionais produzidas no Estado? Esta é a questão que orientará este estudo e para isso, faremos um levantamento sobre a diversidade cultural dos nativos acrianos assistidos pela escola indígena, bem como um resgate das propostas educacionais por eles experimentadas ao longo desse período operando uma análise que aponte suas conquistas e avanços, mas também as suas contradições, insuficiências, entraves, desafios e anseios.

Reconhecemos, assim, que as propostas educacionais definidas pelas políticas públicas do Estado do Acre, influenciam no cotidiano desses povos, nas atitudes, nas tomadas de decisões, enfim, na objetivação das ações. Entre estas questões focamos o processo de formação de professores fazendo um paralelo entre os objetivos do movimento indígena e as ações empreendidas pelo estado, tanto no que tange a formação inicial como a continuada, a partir das políticas educacionais direcionadas a esses povos.

As populações indígenas do Acre têm buscado cada vez mais concretizar o direito a educação escolar diferenciada, com características específicas. Agindo nessa direção, esses povos estão fortalecendo sua cultura e até resgatando aquela que sofreu um processo de contato e imposição da cultura ocidental. Espera-se da educação escolar, neste contexto, a valorização da cultura tradicional indígena, principalmente o fortalecimento da língua e sua diversidade, bem como um melhoramento na interação com os diversos conhecimentos necessários à sobrevivência dos povos indígenas em contato com outras sociedades.

A execução de ações públicas relativas ao processo educacional em áreas acrianas habitadas por populações tradicionais e suas trajetórias históricas são episódios cujos registros se apresentam pouco conhecidos, sobretudo pela sua escassez. Diante disso, mas sem a intenção de oferecer respostas prontas a serem aplicadas em quaisquer situações, reafirmamos que moveu-nos o propósito de nesta produção pesquisar a

temática da escola diferenciada no Acre, buscando conhecer as políticas públicas educacionais indígenas desenvolvidas no Estado, focalizando o processo de formação de professores indígenas. Tal escopo tem, em nossa concepção, importância ímpar, pois nos permite dirigir o olhar sobre as propostas educacionais estabelecidas por meio de planos governamentais, buscando relacionar tais ações com a regulamentação jurídica brasileira sobre a questão, de modo a contemplar as experiências em curso. Ao mesmo tempo, o estudo se propõe com acuidade na medida em que a pesquisa e a análise levaram em conta o reconhecimento de que a educação escolar de qualidade, adequada às particularidades culturais dos povos indígenas da região e às necessidades de interlocução com as escolas não indígenas, só será realmente eficaz se conduzida por professores índios que devem, para tanto, ter acessos a cursos de formação inicial e continuada, especificamente planejado para o trato com as pedagogias próprias conforme dispõe a legislação brasileira.

No extremo oeste brasileiro a discussão em torno da escola indígena e da atuação dos movimentos sociais em defesa desta constitui uma velha questão, sendo defendida pelos grupos étnicos da região há mais de trinta anos, fato que remonta uma das primeiras iniciativas de educação escolar indígena no país. Politicamente esses povos passaram a ser assistidos quanto ao direito a uma educação escolar, a partir de 1999, quando o governo da Frente Popular, assumiu a administração do poder executivo estadual. Importante ressaltar que, independente de uma série de ações e demandas dos movimentos sociais no estado, as ações políticas nesse campo tomaram expressão somente após a indução do governo federal em 1998 para que as secretarias estaduais criassem estruturas responsáveis pela educação dos povos indígenas, surgindo a partir daí nas Secretarias de Educação espaços para reflexões e ações voltadas a este público.

Até aquele momento (1999) a Secretaria Estadual de Educação do Acre contava apenas com quarenta e dois professores indígenas, e estes, cursavam o magistério por iniciativas da Comissão Pró-Índio do Acre - CPI/AC, do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e da intervenção pessoal ou mobilização de algum grupo em particular. Esse cenário revela que não havia uma política pública para atender os indígenas de forma diferenciada. Os discentes indígenas eram contabilizados como alunos rurais, tendo naquela ocasião uma soma de 847<sup>2</sup> matriculados sem qualquer

---

<sup>2</sup> Dados obtidos em relatório fornecido pela Secretaria de Educação do Estado do Acre.

atendimento diferenciado. Além disso, em geral, recebiam apenas a escolaridade equivalente ao primeiro ciclo do Ensino fundamental.

Ao assumir a gestão do estado, o governo da frente popular, com apoio da CPI/AC, em 2000, implantou um programa de formação de professores indígenas e criou na Secretaria de Estado de Educação, a Gerência de Educação Escolar Indígena, viabilizando algumas mudanças significativas no atendimento às populações nativas do Acre. Deste modo, algumas ações resultantes de políticas públicas empreendidas naquele momento permitiram avanços por meio dos quais a maioria das aldeias passava a possuir escolas com professores indígenas, das próprias etnias, alguns cursando o magistério diferenciado.

Esse processo de construção de políticas públicas educacionais sempre foi pauta e objeto de apreço dos movimentos indígenas, indigenistas e até de ONGS, como a Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC). O desenvolvimento dessas ações exigiu e ainda exige intervenções de tais movimentos, revelando tensões, que buscamos analisar, relacionadas por vezes com a falta de consenso entre indígenas e a administração pública quanto ao projeto pedagógico, à proposta curricular, à edificação de escolas (especificidade arquitetônica) e à produção de material didático. É importante ressaltar que o movimento indígena ligado à educação no Estado constituirá um ponto fundamental de apoio nesta pesquisa, considerando a sua resistência a algumas tomadas de decisões do governo em relação a essa educação.

Atuando como docente de professores indígenas no Curso de Formação Docente para Indígenas da UFAC, que funciona no Campus Floresta em Cruzeiro do Sul – Acre, a experiência e as leituras sobre essa realidade alcançadas ao longo de quase sete anos permitem-nos observar que tanto na fase presencial, por meio de discussões e depoimentos, quanto na fase intermediária do curso, através do contato direto com os professores e alunos das escolas, a maioria das instituições de ensino desses povos está em busca da definição e construção de suas propostas curriculares, sobretudo, neste momento em que representantes dessas etnias estão inseridos em cursos superiores, inclusive na licenciatura indígena. Os embates são freqüentes e se evidenciam quando escutamos depoimentos de alguns professores indígenas que afirmam que em suas comunidades a escola ainda encontra dificuldades para se tornar realmente diferenciada. Durante o período de formação dos docentes indígenas constatamos que nem todos tinham uma exata ideia do que é uma escola diferenciada, porém, a maioria absoluta

resistia ao modelo “padrão” de escola, tendo em vista o distanciamento entre os seus planos de vida e os planos político-governamentais presentes na escola.

Portanto, vemos descortinar uma realidade que aparentemente mostra-nos um profundo sentimento de insatisfação em relação às propostas da Secretaria de Educação Estadual, gerando uma sensação pelos povos indígenas de desrespeito dessa instituição em relação às suas demandas. Esse descontentamento poderá ser visto no teor e no conteúdo da Carta produzida pelo movimento e entregue ao Ministério Público Federal do Acre, a qual será detalhada e analisada nos capítulos últimos. A percepção desse sentimento nos levou a buscar um aprofundamento sobre a questão por meio desta tese.

A questão básica de pesquisa anteriormente apresentada se desdobra em uma série de outros questionamentos que buscamos responder com esse estudo: Que tipo de formação tem sido ofertado aos professores indígenas ao longo de sua trajetória escolar para atuarem nas aldeias? O processo de formação prepara os docentes na dimensão política? Há relação entre os interesses dos docentes em relação à escola em suas terras e os objetivos propostos pelo Estado? Qual o papel dos movimentos indígenas e de grupos indigenistas nas conquistas e avanços da educação escolar?

Deste modo, a presente tese busca uma contribuição tanto acadêmica como social, visto que contribui para analisar e pensar concretamente as políticas de construção da escola indígena no Acre a partir do lugar que ela ocupa na organização estatal e da formação ofertada aos docentes. Procuramos problematizar o caráter da formação de professores indígenas vigente, analisando se ela ocorre numa perspectiva diferenciada, o que só será possível através de um intenso trabalho de pesquisa. Desta forma, este trabalho objetiva se estruturar como relevante para o contexto educacional acriano ao tratar de uma temática pouco explorada pela pesquisa.

O campo das normas educacionais para a escola indígena nas duas últimas décadas e meia tem se apresentado bastante profícuo, sobretudo, após os intensos embates e discussões, movimentos e lutas em torno da importância de aspectos relacionados à cultura e história indígenas. Resultaram disso um importante e considerável arcabouço jurídico que informa o discurso pedagógico legal sobre a criação da categoria escola indígena e todos os aspectos a ela relacionados para o seu devido funcionamento. Do mesmo modo, vem ganhando expressão a exigência legal de aproximação entre o público escolar em geral e os povos indígenas, onde o primeiro precisa ser sensibilizado acerca da temática da história e cultura indígena, que deveria está presente nos currículos oficiais de ensino, com a sanção em 2008, a partir da

influência dos movimentos e pesquisadores engajados com a temática, da Lei Federal 11. 645/08, que torna obrigatório o ensino de história e cultura indígena em todas as instituições de educação do país.

Partindo do contexto de apropriação da legislação, mas, sobretudo do cumprimento ou não das prescrições sobre a escola indígena, a abordagem metodológica adotada nesta investigação sobre as políticas educacionais indígenas no Acre aponta para a possibilidade de ultrapassarmos os conflitos entre pesquisa qualitativa e quantitativa, tendo em vista que elas estão intimamente relacionadas (ANDRÉ, 2002). Tomando como problema a questão da complexidade presente em toda realidade, como pesquisador, estamos envolvidos nas teias das relações existentes entre os fenômenos do processo investigado, e neste caso, esta relação se estabelece na medida em que identificamos através da experiência e dos registros nos relatórios, bem como pelas demandas da Organização dos Professores Indígenas do Acre (OPIAC) que não há uma correspondência entre tais prescrições legais e a realização prático-pedagógica da educação escolar indígena em muitas aldeias do Estado. Essa realidade é confirmada no capítulo quatro deste estudo.

Para o levantamento de informações nos apropriamos de um *corpus* documental produzido por grupos e organizações envolvidas na defesa da escola indígena no Acre. Os documentos pesquisados consistiram em registros de atas, relatórios, bem como em documentos oficiais da Comissão Pró-Índio/Acre - CPI/AC, da Secretaria de Estado de Educação, da Organização dos Professores Indígenas do Acre – OPIAC e da Universidade Federal do Acre. Além disso, consideramos os vários depoimentos obtidos e registrados nesta pesquisa, contendo informações pontuais sobre o andamento da escola conforme professores indígenas de diferentes Terras Indígenas e etnias do estado. As entrevistas foram realizadas em várias ocasiões como, na universidade, durante o período presencial do curso de formação indígena, nas fases intermediárias ocorridas nas aldeias e em oficinas ou cursos de formação do magistério indígena, entre os anos de 2012 e 2014. Todas essas falas possibilitaram o levantamento e a identificação das lutas e embates pela educação escolar indígena na região, bem como apresentaram um raio x dessa modalidade escolar no Acre.

Podemos falar de certa descredibilidade, por razões diversas, no relacionamento entre os movimentos sociais e seus representados, e que essa situação não é diferente entre os povos indígenas havendo também desarticulação, pois os movimentos indígenas têm dificuldades para existir. No entanto, compreendemos a partir da

discussão exposta no capítulo quarto desta tese, sobre a OPIAC, que ela se constitui como uma legítima e verdadeira organização preocupada com as políticas de educação escolar. Tal descrédito em relação aos movimentos indígenas é destacado por Luciano:

[...] Esta crise está expressamente fundamentada na dificuldade de estabelecimento de uma agenda de trabalho relevante, articulada e consensual entre os próprios povos indígenas, após a conquista das terras. [...] A partir dessa dificuldade intraétnica, os diversos povos e comunidades ou mesmo grupos passaram a adotar suas estratégias próprias elegendo suas prioridades e interesses nem sempre em consonância com os interesses maiores dos seus povos (LUCIANO, 2011, p. 326).

Apesar das dificuldades, os movimentos sociais não são isolados, se articulam, lutam pela melhoria na educação ou outros setores sociais, por melhores condições de trabalho como os sindicatos e associações, se tornando verdadeiros aliados no âmbito do acompanhamento de políticas e ações governamentais. Essa melhoria terá reflexo na aprendizagem dos alunos; se não houver movimentos sociais a sociedade não despertará para a melhoria, bem como não será jamais respeitada. Na concepção de Gonh:

Movimentos sociais são ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes camadas sociais, articuladas em certos cenários de conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo político de força social na sociedade civil [...] (GONH, 2003, p. 251).

No mesmo sentido, também Arroyo, ressalta a importância das camadas populares se mostrarem presentes no cenário político e social por meio de formas de organização e luta, chamando a atenção para o fato de que:

Essa presença se dá em níveis, diretamente, nem sempre atingem escola e os educadores, ao menos por enquanto, mas é importante não esquecer que qualquer movimento de opressão das camadas trabalhadoras terminam pressionando e obrigando o Estado e as classes dominantes a redefinir suas políticas na área econômica e social (ARROYO, 1980, p.10).

Os dois argumentos a nosso ver fundamentam a escolha que fizemos de dar atenção aos discursos, documentos e entrevistas com sujeitos ligados à Organização dos Professores Indígenas do Acre.

Ainda no contexto do levantamento de informações, acrescentamos elementos coletados a partir do Projeto Político Pedagógico do Curso de Formação para Docentes



Indígenas da Universidade Federal do Acre. A respeito dos documentos oficiais do Acre relativos a educação escolar indígena apesar das dificuldades, realizamos a análise de documentos, alcançando uma compreensão aprofundada num caminho multifacetado que produz sentidos e significados na diversidade. Também nos apropriamos de dados bibliográficos das produções científicas da área, a partir de variadas bases de dados.

Além da pesquisa documental nos apoiamos no discurso de membros ativos dos povos indígenas do Acre, entre os quais egressos do Curso de Formação Docente para Indígenas da Universidade Federal do Acre. Os egressos são professores em suas comunidades. Com esses sujeitos realizamos entrevistas abertas direcionadas aos docentes mais antigos, que protagonizaram o processo de criação da educação escolar indígena no Estado, tendo um amplo histórico de participação junto a CPI-AC e na Organização dos Professores Indígenas do Acre (OPIAC). Destacamos que todos os entrevistados foram convidados a assinar um termo de consentimento livre e esclarecido, informando e esclarecendo a cada sujeito da pesquisa, de maneira que ele pudesse tomar sua decisão de maneira serena e sem constrangimento sobre sua participação neste trabalho de pesquisa, e ao mesmo tempo, servindo como uma proteção moral e legal do pesquisador e do pesquisado visto que ambos assumiram responsabilidades. Nenhum dos pesquisados relutou em assinar o termo.

Temos clareza de que as ideias e práticas escolares variam de um povo para outro. Daí porque estabelecemos como recorte dessa leitura sobre as políticas educacionais escolares, àqueles que estão à frente do processo pedagógico, sendo legítima, embora restrita – a perspectiva dos professores indígenas pode não ser compatível com a dos pais e alunos dessas escolas, pois nem sempre é tão clara e aceita - a impressão desses protagonistas a respeito dos processos escolares. Também foi consultado o acervo de leis, projetos, pareceres, regulamentações de outros segmentos sociais empenhados em fomentar a educação escolar indígena no Brasil e no Acre.

Tomando em mãos alguns aspectos metodológicos de como sondar as informações necessárias à pesquisa e diante das circunstâncias descritas nos sustentamos em Lakatos, que assevera “é preciso incluir como conteúdos a serem investigados, fatos, opiniões sobre fatos, sentimentos, planos de ação, condutas atuais ou do passado, motivos conscientes para opiniões e sentimentos” (LAKATOS, 1993, p.37).

Tornou-se indispensável para este estudo a investigação sobre a luta política pelo curso superior por parte dos indígenas (formação de professores), através de

informações obtidas em atas das reuniões ou seminários realizados pela OPIAC, ao cogitar a criação do curso, considerando que vários foram os encontros realizados por essa organização com a finalidade de pensar e fomentar o projeto de formação continuada para professores indígenas e consolidar as políticas de qualificação desses docentes.

No decorrer do processo de formação do doutorado surgiu a necessidade de encontrarmos uma abordagem teórico-metodológica que oferecesse pressupostos para guiar nossas pesquisas e sustentar a análise decorrente dela. Para isso, levamos em consideração que nosso estudo concentra-se na linha de pesquisa sobre políticas educacionais, especificamente na análise das políticas educacionais indígenas do Acre. Em geral, tanto no campo das políticas públicas quanto no das políticas educacionais, alguns teóricos brasileiros têm buscado debater e sintetizar questões teórico-metodológicas na análise de políticas. Compreendemos que a discussão sobre essas questões é tão polêmica quanto importante e que,

[...] no Brasil são ainda raros os trabalhos que se propuseram a discutir abordagens metodológicas para a pesquisa sobre políticas públicas e educacionais. [...] e que a maneira como um pesquisador encara a política educacional influencia o tipo de investigação que se propõe a realizar (MAINARDES, 2009, p. 5).

No campo das políticas públicas educacionais, são importantes as produções de Azevedo e Aguiar (2001a, 2001b), Dutra (1993), Paro (2001), Azevedo (2004), bem como as publicações do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas da UNICAMP (NEPP, 1994). Embora alguns desses trabalhos incluam discussões presentes na literatura internacional sobre análise de políticas, Mainardes (2009) argumenta que ainda são escassas as publicações que apresentam as discussões teóricas e abordagens metodológicas que compõem a vasta literatura internacional sobre a análise de políticas. Além disso, as abordagens convencionais e lineares da análise de políticas parecem ter sido mais fortemente incorporadas nas pesquisas e publicações brasileiras do que as abordagens críticas e dialéticas.

A pesquisa de políticas educacionais é um campo relativamente novo e ainda não consolidado em termos de referenciais analíticos consistentes. Apesar disso, pode-se afirmar a partir das discussões feitas durante as disciplinas estudadas no doutorado que se trata de um campo em permanente construção e expansão. No primeiro capítulo

deste estudo, observamos um crescimento no número de teses, dissertações, pesquisas e publicações neste campo. É perceptível ainda um aumento no número de grupos de pesquisa na área de política e gestão da educação, bem como de linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação, como o da Universidade Federal do Paraná. Dessa forma, o debate sobre questões teórico-metodológicas da análise de políticas parece relevante e necessário.

Para Mainardes nas pesquisas e publicações brasileiras sobre políticas educacionais, observa-se a existência de dois tipos distintos:

a) estudos de natureza teórica sobre questões mais amplas e abrangentes do processo de formulação de políticas, abrangendo discussões sobre mudanças no papel do Estado, rede de influências no processo de formulação de políticas, abordagens históricas das políticas educacionais brasileiras incluindo a análise do contexto socioeconômico e político e b) análise e avaliação de programas ou políticas educacionais específicas.

Os dois tipos de pesquisas são fundamentais para o debate e avanço do conhecimento acerca das políticas educacionais. No entanto, em uma perspectiva dialética, pode-se interrogar em que medida os estudos de natureza teórica têm contribuído para a análise de políticas específicas e ainda como e em que medida os estudos de políticas específicas têm incorporado as contribuições do primeiro grupo (estudos de natureza teórica). Esses questionamentos referem-se à articulação entre as perspectivas macro e micro, uma questão que tem sido extensivamente discutida na literatura internacional (por exemplo, POWER, 2006). Além do problema da articulação entre as perspectivas macro e micro, outros problemas podem ser evidenciados (MAINARDES, 2009, p. 6).

Deste modo, após leituras e discussões sobre a importância das pesquisas no campo das políticas públicas educacionais e considerando os diversos movimentos que tornam determinada política relevante a ponto de ser homologada e efetivada, optamos por adotar a abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe apresentada por Jefferson Mainardes (2006; 2009). Esta abordagem lança a ideia de que pensar as políticas educacionais envolve compreender desde sua fase de formulação até a sua efetivação/implementação, sendo que toda essa trajetória é permeada de relações de poder, fato essencial a ser considerado por quem formula, executa e pesquisa.

A abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe:

[...] destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micro-políticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (MAINARDES, 2006a, p. 95).

Enquanto forma de pensamento, o Ciclo de Políticas é um subsídio importante para compreender as políticas. Nele, os autores propõem a consideração de cinco contextos, a saber: Contexto de Influência, Contexto da Produção de Texto, Contexto da Prática, Contexto dos Resultados/Efeitos e Contexto de Estratégia Política. Esses contextos estão inter-relacionados, por isso não precisam ser analisados de forma linear.

O Contexto de Influência pode ser compreendido como o início das políticas públicas, resultante dos movimentos e embates que permeiam a criação da política. No caso de nossa pesquisa, estariam envolvidas de forma direta nesse contexto todas as lutas dos movimentos indígenas e indigenistas possíveis de serem identificadas ao longo da história da educação indígena brasileira/acriana que após muitos embates e resistências ao modelo escolar ocidentalizado proposto pelo estado brasileiro, conquistaram mudanças fazendo a educação escolar para esses povos assumir o caráter diferenciado do modelo ocidental, levando a escola a tornar-se um instrumento a serviço da manutenção e desenvolvimento de suas culturas e tradições. Além disso, podemos incluir os movimentos realizados por organizações representativas desses povos no Acre que lutaram e pressionaram para que a Secretaria Estadual de Educação compreenda a escola diferenciada como elemento de política pública.

Conforme Mainardes:

[...] É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. [...]. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência (MAINARDES, 2006b, p. 51).

O Contexto seguinte, da Produção de texto, representa o texto político. De acordo com Mainardes (2006b, p. 53) “os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral”. Focalizando nosso objeto de estudo, acreditamos que a preocupação com esse contexto é identificada através da análise dos documentos nacionais e estaduais direcionados a educação escolar indígena, além dos documentos organizados pela Comissão Pró-Índio do Acre e Organização dos Professores Indígenas do Acre sobre essa proposta de educação.

O terceiro ponto refere-se ao Contexto da Prática. Este pode ser caracterizado como a efetivação das políticas. As políticas não são simplesmente transpostas aos sistemas e unidades educativas, pelo contrário, as mesmas são interpretadas e em alguns casos recriadas a partir das vivências e conhecimentos dos sujeitos envolvidos no processo.

Para Mainardes (2006a) é nesse contexto que a política pode gerar efeitos, consequências e transformações. Portanto, no Contexto da Prática enfatizamos os discursos produzidos nas documentações produzidas pelo movimento indígena, pelas organizações indigenistas, os dados a respeito da formação inicial e continuada, a aquisição de material didático e demais informações coletadas a partir das entrevistas com os gestores do sistema educacional, pois a partir desse contexto são propostas as políticas para as unidades escolares indígenas. Considerando a abordagem teórico-metodológica do Ciclo de Políticas, destacamos que todos os profissionais da educação são atores desse processo de interpretação/sistematização/concretização das políticas educacionais.

O quarto Contexto é o dos Resultados/Efeitos. Através do mesmo, podemos verificar os impactos das políticas. Em nossa pesquisa, os impactos serão analisados através dos dados expostos pelos professores indígenas a serem entrevistados, cotejados com as ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação. Segundo Mainardes:

[...] o contexto dos resultados ou efeitos – preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada. Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes. Esses efeitos podem ser divididos em duas categorias: gerais e específicos. Os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados. [...]. Tomados de modo isolado, os efeitos de uma política específica podem ser limitados, mas, quando efeitos gerais do conjunto de políticas de diferentes tipos são considerados, pode-se ter um panorama diferente. (MAINARDES, 2006b, p. 54).

O último é o Contexto de Estratégia Política que “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2006b, p. 55). Diante desse contexto, nosso estudo se propõe a considerar tanto as solicitações propostas pelos professores das unidades de educação escolar indígena do

Acre quanto os apontamentos realizados a respeito da concretização das políticas de promoção da educação escolar indígena no Estado.

Seguindo a concepção do Ciclo de Políticas, ressaltamos que as políticas serão sempre reinterpretadas pelos atores sociais, por isso sua efetivação depende de ir além da imposição, isto é, da criação de mecanismos para que os agentes (re)discutam os múltiplos aspectos que envolvem o processo de formulação de determinada política, para que então reflitam junto a toda comunidade escolar indígena sobre as estratégias/possibilidades de concretização. Não se esquecendo de que nesses processos de compreensão e interpretação das políticas estão imersas as relações de tensionamentos políticos e disputas por interesses e poder.

Sobre essa perspectiva afirma Mainardes:

Não se trata aqui de supervalorizar a presença e atuação do corpo técnico e burocrático ou os interesses políticos em jogo, mas de se buscar resgatar meandros, práticas, conhecimentos, competências e visões de mundo afeitas às particularidades destas atuações e avaliar em que medida tais participações têm contribuído para a compreensão das políticas (MAINARDES, 2009, p. 13).

Nesse sentido, salientamos que o Ciclo de Políticas pode nos auxiliar no processo de reflexão sobre o campo das políticas, de tal maneira que o MEC, os movimentos sociais, Sistemas de Ensino e demais profissionais da educação sejam compreendidos enquanto atores que (re)significam as políticas.

No caso das relações de indígenas com a sociedade envolvente em termos de educação escolar estamos lidando com um contexto social no qual as relações e o imaginário social são fortemente marcados por formas de compreensão construídas socialmente e bastante arraigadas. Os atores sociais envolvidos nas disputas por poder nos diversos momentos que compõem o Ciclo das Políticas estão atuando numa sociedade racializada, ou seja, na qual o racismo é estrutural e estruturante das relações. Cabe então indagar sobre os aspectos relativos às relações entre indígenas e não indígenas no Brasil contemporâneo e sobre tais relações nas instituições de educação escolar indígena no Acre decorrentes das políticas educacionais vigentes no Estado.

Após termos apresentado o instrumental utilizado para análise e sistematização dos conhecimentos obtidos no estudo, os quais constituem procedimentos, que aliados ao espírito de abertura e de diálogo, possibilitaram-nos alcançar os objetivos expostos

nesta produção propomos, a seguir, a distribuição dos capítulos que compõe este trabalho.

O capítulo primeiro propõe uma discussão que envolve elementos da história da educação escolar indígena no cenário nacional e determinados aspectos desse contexto dentro do espaço geográfico acriano. E a partir desses elementos reafirmamos o entendimento de que o contexto histórico exposto representa uma reapropriação de discussões e pesquisas produzidas na área, as quais refletem em sua maioria o relacionamento entre indígenas e sociedade envolvente ao longo da história do Brasil. Essa apropriação visa contemplar a necessidade de que em pesquisas sobre políticas educacionais, principalmente sobre políticas educacionais específicas, se verifique as relações possíveis entre as políticas e o contexto histórico, como maneira de compreender as origens e raízes das políticas, bem como dos problemas e questões que elas se propõem enfrentarem. Na produção desse capítulo recorreremos a dados bibliográficos e bancos de pesquisas, incluindo tese, dissertações, publicações com enfoque regional e artigos relacionados à temática.

No capítulo segundo destacamos aspectos que permitem-nos analisar e identificar a existência de uma condução centralizada do sistema educacional durante a maior parte da história do relacionamento entre indígenas e sociedade não indígena. Ali percebemos que tal sistema até produziu e propôs grandes objetivos políticos e sociais, mas revelou-se incapaz de conduzir harmoniosamente para mudanças, e essa incapacidade gerou algumas das grandes dificuldades que ainda hoje refletem-se na educação escolar indígena. Verificamos que o processo educacional funcionou como um sistema hierarquizado, com uma administração onipresente que em geral não compreendeu as necessidades educacionais das comunidades étnicas do país, com destaque para esse quadro no Estado do Acre. Trouxemos também uma breve explanação sobre o trabalho da CPI/AC. Neste capítulo nos apoiamos em dados bibliográficos e variadas informações oriundas de relatórios, documentos obtidos no acompanhamento de atividades indígenas, como a participação nas mobilizações, seminários, encontros, cursos e reuniões entre outros.

Para tratarmos da escola e do reconhecimento das culturas indígenas, nas estratégias de resistência, descrevemos no capítulo terceiro, os avanços oficiais obtidos pelos povos indígenas, com ênfase nas mudanças refletidas na legislação orientadora da política oficial, que revoga o propósito integracionista, e redefine o papel do Estado obrigado a garantir que os povos indígenas tenham condições de viver conforme suas

culturas. Sob este enfoque de redefinição do papel do Estado, destacamos o processo oficial de regulamentação da educação escolar indígena visando o tratamento diferenciado e específico desta educação, e, em termos de implementação desta orientação diferenciada apresentamos a política de Educação Escolar Indígena. O capítulo é encerrado com a exposição de paradoxos entre a política macro do país e suas intercessões com a política educacional dos povos indígenas. Para organização do capítulo, além de dados bibliográficos utilizamos o suporte virtual acessando variados documentos oficiais sobre a temática. Todavia, foi fundamental a interação com as pessoas indígenas e não indígenas envolvidas com as lutas de interesses desses povos, sejam de educação escolar, sejam nas demais questões de interesses dos indígenas em nível local, regional e nacional.

No capítulo quarto discorreremos sobre as bases que sustentam perspectivas atuais, contra-hegemônicas, nas quais situamos o movimento indígena e o conjunto das ações desenvolvidas na luta pela escola diferenciada. Apresentamos instituições e organizações que no embate com o Estado, concebem as culturas indígenas, assim como a cultura não indígena, como legítimo objeto de aprendizado na escola. Neste capítulo apresentamos os fundamentos para que sejam firmadas relações respeitadas entre pessoas que se reconhecem como diferentes. Fizemos uma leitura geral sobre a Educação Escolar Indígena, com ênfase no Estado do Acre; problematizamos mediante análise todo o processo de atuação, profissionalização e, sobretudo, da formação de professores indígenas diante das políticas educacionais vigentes no Estado. O capítulo contou com informações e dados do movimento, de outras instituições ligadas à causa e, sobretudo, com as vozes indígenas que relataram através de entrevistas, depoimentos e pontos de vista um saber que mobiliza atitudes e estão articuladas com a vida da comunidade ou com as bandeiras do movimento. Normalmente, as falas dos professores são construções ligadas ao lugar a que representam, ou seja, sua comunidade, portanto, são falas influenciadas pela identidade cultural e pelos interesses comuns.



## **1 SÍNTESE DAS PRODUÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL**

A educação escolar tem se incorporado de maneira progressiva e inexorável ao cotidiano dos povos ameríndios. Os debates acerca do lugar institucional da escola, dos seus limites e possibilidades, são permeados por iniciativas de escolarização implementadas por diferentes instituições e dirigidas aos objetivos mais distintos, resultando em experiências, em geral, pontuais e fragmentadas.

No Brasil, tal realidade assume características desafiantes, especialmente se considerada a multiplicidade étnica e a baixa concentração demográfica, ingredientes historicamente utilizados para justificar a não implementação de políticas específicas e diferenciadas para os povos indígenas. Nesse contexto uma das ações desafiadoras para efetivação de uma escola indígena verdadeiramente sintonizada com os interesses desses povos indígenas está na definição e implementação de políticas públicas educacionais e dentro dessas a formação de seus profissionais.

Estudam hoje nas escolas indígenas do país, segundo o Censo da Educação Básica de 2013, cerca de 238.113 estudantes indígenas. Acompanhando os dados referentes à quantidade de escolas e de população indígena é na região Norte que se concentra a maior parte desses estudantes. Nesse cenário destacamos o Estado Amazonas que possui o maior número de alunos indígenas brasileiros. No entanto, embora o Acre não seja numericamente expressivo em relação ao Amazonas, apresenta um processo histórico precursor na configuração dos processos escolares indígenas, como veremos.

Sobre a formação de professores realizamos resumidas ponderações, a partir de breves discussões empreendidas por autores da área de formação de professores, para depois procedermos a uma reflexão mais específica no campo da educação escolar indígena.

O professor em formação não necessita apenas conhecer os instrumentos direcionadores para o exercício profissional – procedimentos teóricos, metodológicos, didáticos, mas refletir sobre suas aquisições, buscando relacionar os saberes adquiridos às distintas situações por ele vividas; precisa pensar e, de posse dos instrumentais que lhe forem apontados deve construir suas próprias impressões, visões e maneiras de agir. Na concepção de Chauí, a formação acontece quando,

[...] há obra de pensamento, quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, problema, dificuldade (CHAUÍ, 2005, p.12).

Em vista dessa condição de questionamento, problematização e reflexão a que se remete a autora em relação à capacidade formativa, estendemos a compreensão dessa capacidade não apenas ao caráter inicial, mas também ao sentido de continuidade que a toma, entendendo ser este, também, um importante processo na constituição profissional do docente.

Sendo o homem um ser em contínuo processo de formação, suas ações, ideias, construções, pensamentos, dentre outros atributos a ele referentes, carregam sempre o sentido da incompletude e, conseqüentemente, a busca permanente por aprendizados que possam suprir essa carência. No caso específico da formação docente, e em nossa proposta, do docente indígena, o caráter de incompletude mostra-se latente diante da abrangência e complexidade que o fazer educativo compreende. Desse modo, a formação contínua e permanente dos docentes caracteriza-se não apenas como um processo de aperfeiçoamento das bases formativas iniciais, mas enquanto um espaço de reflexão, atualização, aprofundamento de saberes e práticas, interação com novos conhecimentos, desenvolvimento de experiências e, sobretudo, ampliação de suas competências profissionais, o que resulta, diretamente, na complementação de um dos atributos do seu construto pessoal.

Uma proposta de definição do que seja formação continuada, nos permite afirmar que ela decorre toda de estudos sistemáticos e autoformações vividos pelos profissionais mediante os contextos de trabalho e as necessidades inerentes desses contextos e de suas próprias indagações, reflexões e relações enquanto sujeitos produtores de conhecimentos, como explicita Tardif:

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas conseqüências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento (TARDIF, 2002, p. 249).

A formação continuada estende-se por toda a vivência profissional do docente e demarca suas capacidades de intermediações entre o fazer vivido e o saber construído sobre este; ao mesmo tempo em que amplia os conhecimentos advindos dos momentos iniciais de sua formação.

Desse modo, o debate sobre a formação docente, por esse caráter de busca contínua de conhecimentos e ampliação que a ação prática exige desse profissional, destaca um conjunto amplo de concepções e autores que encontram nesse contexto um meio relevante de discutir o fazer educativo, sua necessidade, importância, complexidade, carências e, sobretudo, a dinâmica que o toma enquanto processo.

No campo específico da educação escolar indígena são vários os autores que discutem sobre escola e a formação docente indígena. Deste modo, esta pesquisa se debruça sobre as formas de compreensão e discussão a respeito da escola indígena e seus desafios no contexto das políticas educacionais no Brasil e no Acre. Para isto, destacamos o aporte nos estudos sobre a educação escolar indígena e o processo de formação de professores indígenas (GRUPIONI, 2003, 2004 e 2005; LOPES DA SILVA, 2001; GRUBER, 2003; D'ANGELIS, 2003; BESSA FREIRE, 2004; KAHN e AZEVEDO, 2004; MINDLIN, 2003), entre outros. O estudo, portanto, ancora-se numa perspectiva crítica de análise das políticas públicas educacionais para escolas indígenas no Brasil com enfoque para o Acre e na análise da bibliografia disponível sobre a educação escolar indígena.

A demanda por uma escola plural se faz cada vez mais recorrente em nossa sociedade. As exigências se encontram vinculadas ao cotidiano, circulando na mídia, nos documentos legais, nos eventos – congressos, encontros, seminários. A ideia de uma escola que se volte para as singularidades de todos os alunos pressupõe a valorização na composição da diferença e o compartilhar na diversidade. Nesse sentido, o estabelecimento de uma educação nos moldes indígenas é percebido cada vez mais como uma questão de direitos humanos ao propor acolher indivíduos que se encontram incluídos no sistema educacional nacional, mas nem sempre tendo acesso a uma escola diferenciada e específica que contemple seus universos culturais.

Os canais de investigação e divulgação dos estudos sobre indígenas, embora diversificados, via de regra restringem-se a fragmentos de uma realidade dinâmica e complexa. Os trabalhos científicos, as publicações da imprensa e as próprias produções

indígenas não têm sido suficientes para dar visibilidade à alteridade historicamente erigida sobre hábitos, valores e instituições das culturas nativas.

Dentro desse contexto de estudos e reflexões sobre a temática, recentes publicações têm constituído a produção científica em torno da educação escolar indígena, as quais abrangem diversos aspectos a ela relacionados. Com a finalidade de processar uma revisão bibliográfica desses estudos nos utilizamos de procedimentos variados e complementares. Para o levantamento de dados estabelecemos como descritores a serem utilizados nas buscas: políticas de educação escolar indígena e formação de professores indígenas. A definição de tais termos de busca se fundamenta na análise de que os grupos indígenas enfrentam grandes desafios na conjuntura política e social de hoje, no sentido de consolidar a educação formal nas aldeias dentro das perspectivas desejadas por cada etnia, mas, sobretudo, previstas na legislação nacional, tendo tais grupos, sistematicamente, acesso negado ou dificultado a bens materiais e/ou simbólicos. Atendendo ao enfoque do objeto desse estudo, buscamos agrupar também pesquisas que focalizam o processo de formação de professores indígenas, considerando que a questão da formação tem relação direta com a discussão das políticas públicas para escolas indígenas.

Inicialmente foi definida a busca por dissertações e teses, produzidas por pesquisadores do campo, tomando como base o banco de tese da CAPES (<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>) - acesso a resumos. Foram também pesquisados e utilizados periódicos científicos nas bases Scielo (<http://www.scielo.org/index.php?lang>) e Periódicos CAPES (<http://periodicos.capes.gov.br/>). Além desses periódicos científicos, foram feitas pesquisas nas revistas do SEER (<http://seer.ibict.br/>), fazendo-se um levantamento por região, com foco específico na produção das universidades federais, bem como em algumas IES estaduais e particulares de produção científica significativa.

O resultado alcançado no levantamento realizado a partir do banco de teses da CAPES revelou um total de 60 trabalhos desenvolvidos sobre a temática, sendo 22 dissertações e 38 teses, oriundos dos diversos estados brasileiros e produzidos entre os anos de 1999 e 2012, conforme disponibilidade no portal em 06/06/2013. Os documentos identificados agrupam pesquisas que analisam discursos diversos sobre as demandas indígenas.

Do total de trabalhos identificados nessa base, selecionamos para leitura um total de 20, sendo 15 dissertações e 05 teses, nos quais se discute diretamente a educação

escolar indígena. Ao mesmo tempo em que organizamos as referências de teses e dissertações estabelecemos que o foco inicial da análise ocorreu por meio desse material. Desse modo, fazendo um recorte dos dados pesquisados decidimos realizar a análise somente a partir da produção das dissertações e teses que focam diretamente as discussões em torno dos descritores (políticas de educação escolar indígena e formação de professores indígenas) dentro do campo educacional – não sendo classificados trabalhos nas áreas de Serviço social, Linguística, Administração Pública, Etnomatemática. Com o objetivo de apresentar uma leitura mais completa das produções buscamos a complementação com resultados de pesquisas publicadas em periódicos e artigos, utilizando ferramentas da web, as quais constituíram elementos importantes no processo de análise.

Nas três bases de dados sobre artigos consultados (Scielo. Org. em 08/06/2013, Seer em 10/06/2013 e Periódicos CAPES em 12/06/2013), utilizando os mesmos critérios foram selecionados para leitura um total de 31 artigos.

Os resultados das pesquisas diversas apresentados como artigo, tese ou dissertação foram classificados pela temática que abordam e tem os resultados dispostos a seguir. Para analisar tais fontes buscamos as respostas que apresentam às questões que levantamos para essa pesquisa, ou seja: as políticas de formação de professores indígenas; os papéis dos movimentos indígenas na formulação e implementação dos cursos de formação de docentes indígenas; os tipos de formação ofertados.

Um número significativo de publicações, 20 no total, tratam de formação de docentes indígenas. Subdividimos tais publicações em categorias mais específicas, agrupadas em acordo com maior ou menor proximidade com os objetivos dessa tese.

Um primeiro grupo de pesquisas, dispostas no quadro 1, se relaciona ao objeto da tese, a educação escolar indígena no Estado do Acre e estão dispostas no quadro de acordo com o ano de publicação.

Quadro 1: Produções sobre a Formação de Professores Indígenas no Acre

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Publicação</b>	<b>Resultados</b>
Rosa Helena Dias da Silva	A autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena	Artigo Scielo.org 1999	Verifica o papel cultural-político-pedagógico do movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre na construção de uma política indígena de educação. Trabalha-se com a concepção de "escola indígena" como nova forma de instituição educacional, definindo-a a serviço de cada povo, instrumento de afirmação e reelaboração cultural. Uma escola que contribua na conquista de espaço político.
Maria do Socorro Craveiro Albuquerque	Aprendizagem da docência no Projeto de Autoria da Comissão Pró-Índio do Acre - Histórias de vida de docentes indígenas	Tese 2005	Explicita o resultado inicial do projeto de pesquisa referente ao programa de formação de professores indígenas, denominado "Uma experiência de autoria", formulado, sistematizado e regularizado pela Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC), iniciado em 1983 e encerrado em 2003. Analisa os conhecimentos que foram produzidos pelos professores indígenas a partir do Projeto de Autoria da CPI/AC e repercussões das aprendizagens à identidade profissional dos professores.
Terezinha Machado Maher	Em busca de conforto lingüístico e metodológico no Acre indígena.	Artigo Scielo.org 2008	Reflete os modos como as pesquisas são condicionadas por representações culturalmente determinadas. Considera as práticas discursivas em um contexto de formação continuada de professores-pesquisadores indígenas no Estado do Acre. Atualmente envolvidos na condução de pesquisas esses professores produzem conhecimentos para formular políticas públicas.
José Alessandro Cândido da Silva	A institucionalização da escola indígena no Vale do Juruá: das lutas e impasses à conquista da graduação.	Dissertação 2011	O estudo se encerra considerando as propostas de educação escolar indígena no Acre, mostrando a necessidade de estabelecer escolas que atendam as suas próprias demandas, respeitando a diversidade cultural, garantindo autonomia e participação na formulação de políticas educacionais. Apresenta o Curso de Formação Docente para Indígenas como primeiro passo de um modelo de formação que começou a ser desenhado na região do Juruá, mas que ainda representa um grande desafio frente às demandas das comunidades indígenas.
Maria Dolores de Oliveira Soares	Os processos de construção de uma escola diferenciada: o caso da escola indígena Ixubay Rabui Puyanawa.	Tese 2012	Concluiu que o processo de construção dessa escola indígena não é realizado senão de forma tensa, permeada pelas contradições inerentes à novidade do processo de autonomia escolar indígena, a partir da Constituição de 1988 e da LDB 9.394 de 1996; a identidade é forjada pela linguagem, no discurso e não em sua materialidade lingüística e que a língua funciona no plano da representação simbólica.
José Alessandro Cândido da Silva	Docência indígena no extremo oeste brasileiro: uma experiência de formação em andamento.	Artigo 2013	O artigo analisa o processo de discussão e implementação do Curso Superior de Formação Docente na UFAC, apontando diversas tensões entre organismos oficiais, movimentos e organizações não governamentais. Por um lado um projeto inicial construído pelos movimentos indígenas do estado foi rejeitado. Por outro o processo de diálogo e a escuta dos movimentos indígenas integraram o processo de criação e as definições na implantação do curso.

Fonte: Organização do autor.

O primeiro trabalho foca as diferentes concepções de formação de professores na perspectiva dos movimentos sociais (SILVA, 1999), considerando os movimentos

indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre como formuladores de políticas, ações e concepções de educação escolar indígena, argumentando que:

O conceito de professor indígena está ligado, como parte integrante, a uma definição mais ampla: a proposta de uma escola indígena. Significa que seu trabalho só pode se realizar eficazmente, segundo os ideais afirmados, num modelo realmente indígena de escola e que este só pode ser construído com a participação efetiva de todos: professores, lideranças, alunos e comunidade indígena (SILVA, 1999, p. 67).

Com foco específico sobre o Estado do Acre a pesquisa de Albuquerque (2005) analisa conhecimentos que foram produzidos pelos professores indígenas a partir do Projeto de Autoria da CPI/AC trabalhado entre 1983/2003 e as repercussões dessas aprendizagens.

A pesquisa de Maher (2008) desenvolve uma profunda reflexão sobre os modos como as pesquisas são condicionadas por representações culturalmente determinadas. Afirma que a categoria *local* precisa ser sempre lida com parcimônia e, por outro, conceitos como etnocentrismo ou grafocentrismo nem sempre são suficientes para explicar todos os complexos problemas de que se investem as relações interculturais.

O processo de formulação das proposições dos movimentos indígenas no Acre é discutido também nos dois trabalhos de nossa autoria (SILVA, 2011; 2013). O Curso de Formação Docente para Indígenas do Acre é analisado como fruto de um processo político complexo. Inicialmente o projeto de autoria da CPI/AC foi rejeitado, o que gerou o afastamento de determinadas lideranças indígenas:

Na formação continuada do magistério indígena por nós experimentado encontramos toda a estrutura para pensarmos a partir dali e discutir agora a nossa formação superior, ou seja, o modelo do magistério seria a base que a gente iria implementar a partir de nossa comunidade fazendo um diagnóstico de nossa realidade, produzindo uma pesquisa durante o curso, como ocorreu na proposta do Ensino Médio que fizemos e que hoje acontece em algumas de nossas comunidades. [...] Na proposta para a universidade, colocamos todos os temas, as disciplinas, tudo o que queríamos, inclusive porque essa proposta contou com muita participação e discussão dos professores no ano de 2004 e 2005. Como não atendemos aos critérios regulares de um curso, nossa proposta não vingou. No entanto, a UFAC apresenta outra proposta, acho que no ano de 2005. Essa não trazia nenhuma sintonia com os nossos projetos comunitários. Foi tudo muito corrido, mas o MEC não aprovou. Daí, fiquei exausto, desgastado e naquele momento decidi que era melhor me afastar, pois talvez por minha causa as coisas não andassem. Já estava criando-se um atrito entre eu e o próprio reitor da UFAC. Em nossas reuniões havia um clima difícil quando estava para discutir sobre o que desejávamos. Então, me afastei um pouco e depois me afastei definitivamente. A atual proposta de curso superior, do curso de formação para docentes indígenas,

foi constituída em um terceiro momento. Foi elaborada por uma equipe de várias instituições, que teria sido escolhida para trabalhar. A partir daí, não estive em nenhum momento na mesa de discussão onde estavam debatendo o que deveria ser inserido no curso. Para ser sincero posso afirmar, não havia representantes de todas as etnias (SILVA, 2013, p. 85-86<sup>3</sup>).

O terceiro momento a que se refere o entrevistado significou uma retomada de diálogo entre a universidade e os movimentos indígenas, que veio a ter como resultado a implantação do Curso de Formação de Docentes para Indígenas. Nossa conclusão na análise de tais processos foi que, em meio aos embates e conquistas percebe-se que para muitas comunidades indígenas este feito significou também a possibilidade e a garantia de um processo de valorização da cultura tradicional, através da construção de um currículo baseado na interlocução entre os saberes científicos e as necessidades daquelas comunidades.

Outro grupo de pesquisas sobre formação de professores busca colocar a voz dos indígenas em primeiro plano, especialmente os trabalhos de Pinto (2009) e de Lima (2009). Entre as questões discutidas evidencia-se a reflexão sobre as diferentes concepções de formação postas em prática no país. Destacam-se nos textos as propostas de formação formuladas e praticadas por entidades indigenistas, indicando que tais experiências, tornaram-se referências para se pensar em práticas inovadoras de formação de professores indígenas, a partir das quais se pode atender à demanda de escolarização proveniente das comunidades indígenas. Percebe-se o discurso de que uma ou outra destas experiências serve de modelo para a elaboração de propostas oficiais de formação de professores indígenas desenvolvidas por secretarias estaduais de educação.

Ainda sobre a questão manifestam-se Camargo e Albuquerque (2003), discutindo as contribuições da formação de professores para a construção de um currículo diferenciado que vem dando sustentação aos Projetos Político-Pedagógicos de Escolas Indígenas. Também nesse contexto, dão enfoque às diferentes concepções de formação de professores indígenas na perspectiva dos movimentos sociais as pesquisas de Monte, (2000); Silva (1999) e Cavalcante (2003).

---

<sup>3</sup> Entrevista realizada em 30/11/09, com Isaac Pinhata, ex-presidente da Organização dos Professores Indígenas do Acre, cujo papel foi decisivo na luta pelo curso superior indígena no Estado do Acre.



Quadro 2: Produções sobre a Formação de Professores Indígenas focadas na voz dos indígenas

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Publicação</b>	<b>Resultados</b>
Lucíola Inês Pessoa Cavalcante	Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia	Artigo SciELO.org 2003	Identifica as diferentes concepções de formação explicitadas pelos participantes dos movimentos indígenas, assim como os princípios elaborados coletivamente ao longo de sua trajetória. Tem como norteadoras as seguintes questões: a escola, um dos principais instrumentos usados durante a história do contato.
Dulce Maria Pompêo de Camargo e Judite Gonçalves de Albuquerque	Projeto pedagógico Xavante: tensões e rupturas na intensidade da construção	Artigo SciELO.org 2003	Reflete acerca da contribuição do Projeto Tucum - formação de professores índios no exercício do magistério - para a construção de um currículo diferenciado que vem dando sustentação aos Projetos Político-Pedagógicos das Escolas Indígenas Xavante de Mato Grosso. As ações têm como enfoque as políticas oficiais de educação e a importância da resistência dos movimentos organizados, no sentido de provocar mudanças significativas.
Telma Vieira Lima	Educação indigenista e políticas públicas: o Núcleo Insikiran de formação superior indígena em Roraima.	Disseminação 2009	Apreensão dos processos engendrados pelos sujeitos envolvidos na constituição do Núcleo Insikiran, bem como da experiência desenvolvida na UFRR, através dessa Licenciatura Intercultural que aponta para a possibilidade da democratização do acesso e inserção de novos saberes no ensino superior, a partir de demandas e da articulação com os movimentos sociais
Fabiana de Freitas Pinto	Licenciatura específica para formação de professores indígenas/mura: um balanço dos dois primeiros anos do curso à luz das expectativas dos alunos.	Disseminação 2009	A pesquisa permitiu (através dos olhares dos graduandos Mura) constatar que o Curso de Licenciatura tem, em grande parte, atendido satisfatoriamente as expectativas dos universitários Mura. O trabalho se pautou pelos princípios da interculturalidade e pretende ser uma contribuição para a ampliação do debate sobre a temática do Ensino Superior voltado aos Povos Indígenas.
Nietta Lindenbergh Monte	E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois.	Artigo SciELO.org 2000	O texto discute o fato de que há cerca de 500 anos, diversos povos indígenas estão experimentando processos de escolarização formal. Se no passado a escola foi imposta, hoje ela é pauta política importante dos movimentos étnicos ao longo do continente, do que tem derivado um novo marco jurídico e institucional para a educação dos povos indígenas.

Fonte: Organização do autor.

As discussões sobre a formação docente indígena apontaram em um grupo significativo de pesquisas a necessidade de a formação ocorrer dentro de um processo intercultural, conjugando conhecimentos distintos para ser considerada satisfatória. (MONTE, 2000; LIRA e PITANGA, 2006; SILVA, 2007; CRUZ e AZEVEDO, 2011).

Quadro 3: Produções sobre a Formação de Professores Indígenas e Interculturalidade

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Publicação</b>	<b>Resultados</b>
Nietta Lindenber g Monte	Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais	Artig o Sciel o 2000	Oferece subsídios críticos à educação escolar indígena no Brasil, centrando-se no aprofundamento do tema do currículo intercultural e a formação de professores indígenas. Para isso, contextualiza a história de projetos de responsabilidade de organizações não governamentais dedicadas, no Brasil nos finais do século XX, à construção de propostas curriculares para o magistério e as escolas indígenas, com visível repercussão nas políticas públicas educacionais.
Rosenir de Souza Lira e Eunice Maia Sá Pitanga	Os (des)caminhos da educação indígena no Amazonas: o papel da universidade na formação de professores	Periódico Capes / 2006	O artigo trata do processo formativo no contexto dos Cursos de Formação de Professores em Serviço, participantes do Programa Especial de Formação de Professores da Universidade Federal do Amazonas/UFAM. Uma experiência, hora em processo merece destaque. Trata-se do curso de Licenciatura destinado à formação de professores indígenas em nível superior.
Rosa Helena Dias da Silva	Inclusão e políticas afirmativas em educação para um Brasil pluricultural: reflexões sobre povos indígenas e ensino superior	Periódico Capes / 2007	Trata do tema povos indígenas e ensino superior, na perspectiva da inclusão social, debatendo a conseqüente necessidade de políticas afirmativas em educação, no contexto de um Brasil pluricultural. O trabalho sugere uma reflexão que problematize a questão da presença dos até hoje "estranhos" ao ambiente acadêmico (dentre outros, o índio), indo além do tema do acesso/permanência: que se pense em iniciativas institucionais que assumam como possibilidade o diálogo entre os diferentes saberes.
Marcela Piamonte Cruz e Libio Palechor Arévalo	Interculturalidad: logros y desafíos en el proceso de formación de maestros/as indígenas del suroccidente Colombiano	Artig o Sciel o 2011	Aborda-se o campo de tensão e conflito entre educação superior e interculturalidade, visto através da relação entre a Universidad del Cauca, de caráter estatal, e a Universidad Autónoma Indígena Intercultural em busca do reconhecimento do Ministério de Educação, ambas com cobertura no Departamento do Cauca.

Fonte: Organização do autor.

Por fim, ainda sobre a formação de professores identificamos pesquisas que discutem o processo em projetos específicos destacando a contribuição, o trabalho pedagógico diferenciado, o bilinguismo e a produção didática para qualificação de profissionais para atuarem nas aldeias. (OLIVEIRA, 1999; TONIAZZO, 2003; ROSENDO, 2003; GIRALDIN, 2010; ORELLANA, 2011; VENERE, 2011).

Quadro 4: Produções sobre a Formação de Professores Indígenas em projetos específicos

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Publicação</b>	<b>Resultados</b>
Sílvia Maria de Oliveira	Formação de professores indígenas bilíngues: a experiência Kaingang.	Disse rtação 1999	Este estudo explicita o processo de formação de professores sob diferentes concepções de bilinguismo e o papel que o ensino da língua indígena pode assumir na construção de uma escola indígena específica e diferenciada, intercultural e bilíngüe.
Suzan Luzia Linhares Toniazzo	Projeto Tucum e formação de professores Bororo em Meruri	Disse rtação 2003	A pesquisa verifica a formação acadêmica dos professores Bororo de Meruri e caracteriza a importância do Projeto Tucum para a formação acadêmica dos professores Bororo de Meruri.
Ailton Salgado Rosendo	Formação de professores indígenas: o projeto do curso normal superior indígena da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.	Disse rtação 2010	A proposta do Curso Normal Superior Indígena, efetivada pela UEMS, contribuiu para a formação dos professores indígenas e muitos desses egressos passaram a ser reconhecidos por seus pares como professores habilitados – não mais leigos – e desenvolvem um trabalho pedagógico diferenciado, com competência e criticidade frente aos desafios propostos pelos contextos em que as escolas indígenas estão localizadas.
Odair Giraldin	Escola na aldeia e professor indígena na universidade: reflexões sobre formação e prática docente Xerente	Artigo Seer 2010	Reflete como as formações dos professores indígenas e suas relações sociais interferem nas suas práticas docentes e na inserção de atividades externas de apoio pedagógico a essas escolas. Aborda esta temática através de uma descrição etnográfica das aldeias, escolas e professores enquanto atores sociais além de interpretação sobre este cenário a partir de diálogos com os professores sobre esta questão.
Aly David Arturo Yamall Orellana	Formação de professores indígenas em Rondônia: a interculturalidade e seus desafios	Disse rtação 2011	Analisou-se o processo de funcionamento do projeto Açaí desenvolvido no Estado de Rondônia pela Secretaria de Estado da Educação - Curso de Magistério Indígena e como foi efetivado seu currículo. Faz uma reflexão sobre a interculturalidade no Projeto Açaí e suas condições em desenvolver práticas interculturais, destacando o bilingüismo e a produção didática, problematizando a atuação dos professores formadores no curso, considerando-se a complexa relação entre os conhecimentos indígenas e os ocidentais no processo educacional.
Mário Roberto Venere	Projeto Açaí: uma contribuição à formação dos professores indígenas no estado de Rondônia.	Tese 2011	Os resultados da investigação apontam para a contribuição positiva que o Projeto Açaí proporcionou à formação dos professores indígenas no estado de Rondônia. Nesse sentido e, após analisados os impactos e equívocos do projeto, acredita-se em que o mesmo possa subsidiar futuros programas de formação, desde que se respeite a diversidade cultural e a realidade a que se destinam.

Fonte: Organização do autor.

As pesquisas destacadas no quadro anterior agrupam trabalhos que têm como foco propostas de formação de professores em curso superior e magistério numa perspectiva da importância da qualificação de docentes indígenas, do acesso ao ensino superior e da relevância da interculturalidade no processo de formação.

O estudo de Rosendo (2010) enfatiza a formação dos professores indígenas, evidenciando que muitos desses egressos passaram a ser reconhecidos por seus pares como professores habilitados e desenvolvem um trabalho pedagógico diferenciado, com competência e criticidade frente aos desafios propostos pelos contextos em que as escolas indígenas estão localizadas. Lima (2009) enfatiza a constituição do Núcleo Insikiran, bem como a experiência desenvolvida na UFRR, através da Licenciatura Intercultural que aponta para a possibilidade da democratização do acesso e inserção de novos saberes no Ensino Superior. Os estudos de Pinto (2011); Monte (2000); Piamonte Cruz e Palechor Arévalo (2011) focalizam a discussão em torno das tensões e conflitos sobre a interculturalidade no processo de formação de professores indígenas, debatendo a temática do Ensino Superior voltado aos povos indígenas.

Outra pesquisa indica as dificuldades de compreensão dos docentes e da IES sobre curso de formação de docentes indígenas desenvolvido entre 1993/1996 no Rio Grande do Sul (OLIVEIRA, 1999). Na mesma direção insere-se o estudo de Giralдин (2010) refletindo sobre a formação dos professores indígenas e como suas relações sociais interferem nas suas práticas. Assentam-se nesse bloco também, os textos de (LIRA e PITANGA, 2006; SILVA, 2007) que enfatizam o processo de formação de professores sob dois aspectos. O primeiro discorre sobre a formação de professores em serviço, com enfoque nos desafios que são marcados pelo ineditismo no Curso de Licenciatura, destinado à formação de professores em nível superior da Universidade Federal do Amazonas. O segundo foca a formação de indígenas em nível superior na perspectiva da inclusão social, dando destaque não somente às questões do acesso e permanência, mas à possibilidade de diálogo entre os diferentes saberes, retomando a questão da interculturalidade.

No contexto da formação, agora no nível do magistério indígena, Orellana (2011) e Venere (2011) abordam o processo de funcionamento do Projeto Açaí, desenvolvido no Estado de Rondônia pela Secretaria de Estado da Educação - Curso de Magistério Indígena - analisando os impactos e equívocos do projeto. Toniazzo (2003) destaca a formação acadêmica dos professores Bororo de Meruri e caracteriza a importância do Projeto Tucum para a formação de professores indígenas.

Podemos sintetizar os resultados dessas pesquisas sobre formação de professores indígenas em alguns pontos:

- a) as experiências ocorridas contribuíram para a construção de um currículo diferenciado que vem dando sustentação aos Projetos Político-Pedagógicos de Escolas Indígenas.
- b) as práticas de formação são influenciadas por políticas públicas, mas, ao mesmo tempo, são momentos determinantes na definição de políticas educacionais indígenas que atendam à demanda de escolarização proveniente das comunidades indígenas.
- c) as políticas de formação de professores indígenas exitosas têm relação direta com as ações dos movimentos indígenas na formulação e implementação dos cursos de formação de docentes indígenas.

Estes pontos constituem aspectos importantes a serem perseguidos no levantamento e análise das políticas educacionais indígenas do sistema de ensino do Estado do Acre, permitindo-nos compreender como tem se configurado sua implementação e execução.

Quadro 5: Produções pesquisadas com abordagem sobre o direito legal a educação escolar diferenciada.

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Publicação</b>	<b>Resultados</b>
Sérgio Perius	Formação de professores indígenas para atendimento à comunidade guarani e kaiowá do município de Amambai no Estado do Mato Grosso do Sul.	Dissertação 2008	Demonstrou-se a ocorrência de conquistas e mudanças referentes aos direitos indígenas, na medida em que se reconhecem suas identidades étnicas diferenciada, ao mesmo tempo em que lhes é assegurado o direito a uma escola diferenciada. Várias legislações surgiram normatizando e conferindo competências para desenvolvimento da Educação Escolar Indígena no país.
Vilisa Rudenco Gomes	A formação docente na perspectiva da epistemologia social: uma análise da proposta curricular do MEC para formação de professores indígenas.	Dissertação 2012	Traz uma compreensão dos Referenciais para Formação de professores Indígenas, como geradores de sistemas de práticas e de raciocínios determinantes para a construção da subjetividade, na medida em que geram princípios para a formação de professores, de forma a implicar na prática e nos discursos dos docentes indígenas.
José Valdir Jesus de Santana	Reflexões sobre educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural: o caso Kiriri	Periódico Capes, 2011	Nesse artigo, se reflete sobre educação escolar indígena, específica e intercultural, a partir das novas demandas que são colocadas pelos povos indígenas na busca por projetos de educação escolar, tanto em nível de Brasil e, neste caso específico, pelo povo indígena Kiriri, localizado no Município de Banzaê, Estado da Bahia.
Antônio Jorge Paraense da Paixão	Interculturalidade e Política na Educação Escolar Indígena da Aldeia Teko Haw-Pará.	Tese 2012	Discorre sobre a legislação e contextualiza a Educação Escolar Indígena no estado do Pará e em Paragominas. Apresenta uma análise, realizada a partir da observação direta relação entre escola e comunidade. Destacou-se os modos pelos quais a comunidade faz uso simbólico e político da escola, tanto no contexto étnico das aldeias, quanto na na relação com a sociedade regional.

Fonte: Organização do autor.

No levantamento das pesquisas, buscamos identificar também estudos acerca do arcabouço jurídico que constitui os fundamentos da categoria escola indígena e seus elementos correlativos, os quais garantem as reivindicações e conseqüente execução. Os resultados estão agrupados nos três quadros abaixo, classificados especificamente. O primeiro reúne estudos que dizem respeito à legislação que define o direito a educação escolar indígena e destacam-se as pesquisas de Perius (2008); Gomes (2012); Santana (2011); Paixão (2012).

O segundo quadro agrupa estudos que abordam a legislação e sua relação com as políticas de educação indígena gestadas em diferentes estados do país. As ponderações sobre o quadro são feitas em conjuntos com os dois quadros seguintes.

Quadro 6: Pesquisadas que abordam a legislação e sua relação com as políticas de educação indígena.

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Publicação</b>	<b>Resultados</b>
Antonella Maria Imperatriz Tassinari e Izabel Gobbi	Políticas públicas e educação para indígenas e sobre indígenas.	Periódico Capes 2009	Este artigo traz um balanço das conseqüências e desafios das mudanças ocorridas na legislação brasileira no que se refere ao tratamento dos conhecimentos indígenas nas escolas indígenas e não-indígenas, evidenciando os principais descompassos entre o que postula a legislação e sua prática.
Cláudia Pereira Antunes	Experiências de formação de professores kaingang no Rio Grande do Sul	Dissertação 2007	O estudo demonstra que apesar da ausência de uma política de formação específica para professores indígenas, as poucas iniciativas realizadas a partir da década de 1990 vêm dando importante contribuição para a atuação dos professores Kaingang, bem como para a construção de referenciais pedagógicos diferenciados para a educação escolar indígena no RS..
Cláudio Eduardo Félix dos Santos	Uma escola para formar guerreiros: professores e professoras indígenas e a Educação Escolar Indígena em Pernambuco.	Dissertação 2004	Constatação de que as lutas de classes, a lógica do Capitalismo e seus reflexos na cultura e políticas públicas para os indígenas não são tomadas como elementos importantes no interior da Comissão dos Professores e Professoras Indígenas em Pernambuco.
Maria G. Linhares B. Barbosa	As Políticas Educacionais da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Rondônia.	Dissertação 2012	Discute as políticas educacionais propostas no âmbito da gestão pública da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Rondônia – SEDUC, implementadas no período de 1998 a 2010, objetivando identificar e compreender como tais políticas foram gestadas. Os resultados deste estudo sugerem que a gestão pública do Estado de Rondônia vem empreendendo esforços efetivos no sentido de organizar e efetuar ações visando melhoria na qualidade de ensino.
Dulcilene Rodrigues Fernandes	A formação dos professores indígenas de Tadarimana compreendida como um rito de passagem	Dissertação 2007	A relevância da pesquisa está em contribuir com reflexões acerca dos programas de formação atualmente em andamento no Estado de Mato Grosso e de encaminhamentos possíveis a serem tomados, após a conclusão destes processos de formação, especialmente os que dizem respeito aos concursos públicos e efetivação na carreira do magistério indígena.

Fonte: Organização do autor.

O último grupo apresenta questões pertinentes ao discutir a legalidade do protagonismo indígena na construção dos projetos de educação escolar indígena (ÂNGELO, 2012; ALMEIDA, 2012).

Quadro 7: Pesquisadas que abordam a legislação que garante a participação de indígenas na definição das políticas educacionais.

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Publicação</b>	<b>Resultados</b>
Francisca Novatino Pinto de Angelo	Formação de professores indígenas: o projeto do curso normal superior indígena da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.	Disse rtação 2010	Os resultados da pesquisa apontam os caminhos percorridos, os avanços obtidos e as perspectivas para a construção de espaços que promovam o protagonismo indígena num diálogo entre as sociedades indígenas e o poder público. Destaca ainda, o papel do movimento indígena e da Organização dos Professores Indígenas de Mato Grosso na discussão de estratégias para a mudança das relações entre o Estado e as sociedades indígenas.
Eliene Amorim de Almeida	A política da educação escolar indígena: limites e possibilidades da escola indígena.	Disse rtação 2002	O trabalho mostra que, na década de 1990, o governo brasileiro incorporou na legislação e na documentação oficial grande parte das reivindicações feitas pelo movimento indígena e pelas entidades de apoio à causa indígena, redefinindo objetivos, diretrizes e princípios da sua ação. Porém há limites quanto às medidas administrativas e normativas para efetivação do direito à educação diferenciada, que terminam sendo procedimentos iguais aos que são desenvolvidos para a população em geral.

Fonte: organização do autor.

Considerando os dados levantados nos três quadros podemos fazer algumas ponderações. Sinteticamente, as pesquisas de Perius (2008), Fernandes (2007), Antunes (2012) e Barbosa (2012) indicam que ocorreram conquistas significativas e mudanças referentes aos direitos indígenas que passaram a ter um tratamento diferente, na medida em que se reconhecem suas identidades étnicas diferenciadas e se incumbe o Estado de proteger suas manifestações culturais, ao mesmo tempo em que lhes é assegurado o direito a uma educação escolar diferenciada. Por outro lado, expressam a preocupação sobre a indefinição de políticas públicas do Estado no que diz respeito aos encaminhamentos possíveis após a formação, com destaque para falta de concursos públicos e da efetivação da carreira do magistério indígena, buscando entender como essas políticas educacionais em questão foram gestadas.

No mesmo contexto dos direitos, outro grupo de produções tem como foco as bases legais que fundamentam a educação escolar indígena. Neste grupo, há duas orientações distintas. Na primeira se agrupa os trabalhos de Almeida (2002), Gomes (2012) e Paixão (2010) destacando-se o arcabouço jurídico que orienta essa categoria de

ensino. Nesse conjunto se aponta ainda para as limitações na efetividade do direito à educação diferenciada. Especial atenção merece a reflexão sobre a quase ausência de escolas indígenas que atendam as suas demandas com garantia de autonomia e a pouca participação de atores indígenas na formulação de políticas educacionais de suas escolas. Este aspecto é apresentado como um desafio a ser superado, pois contraria a legislação. Na segunda orientação de pesquisas com foco no direito à educação escolar indígena torna-se possível sintetizar as proposições de Angelo (2005) e Santos (2004), que destacam os avanços obtidos e as perspectivas na construção de espaços para o protagonismo indígena num diálogo entre suas comunidades e o poder público. Nessa direção estão situadas as políticas pedagógicas da educação escolar indígena de instituições onde tais experiências têm sido bem sucedidas. Os estudos apontam ainda para o fato de que qualquer melhoria da escola indígena depende da atuação desses povos e movimentos junto às instituições governamentais e educativas no sentido de que a educação escolar indígena seja exercida na perspectiva da autonomia, como reza a legislação nacional. Apesar, da existência de legislação específica sobre a questão educacional indígena, muitas insuficiências são identificadas nesse campo. No texto de Tassinari e Gobbi, (2009), por exemplo, as autoras fazem um balanço das mudanças ocorridas na legislação brasileira no que tange aos conhecimentos indígenas nas escolas indígenas e não-indígenas, evidenciando os descompassos entre a teoria dessa legislação e sua prática. Santana (2011) declara que a causa do distanciamento entre o que diz a lei e o seu cumprimento parece está na ausência do planejamento da educação escolar indígena a partir das demandas colocadas por esses sujeitos na busca por projetos de educação escolar.

Ainda buscando respostas às questões de nossa pesquisa identificamos um bloco de produções (Quadro 8) que tratam de experiências de implementação da educação escolar indígena considerando as problemáticas e os avanços nos projetos políticos educacionais.

A análise realizada sobre os dados identificados permite-nos fazer algumas conclusões no que tange às políticas de educação escolar diferenciada. Entre os trabalhos identificados é possível agrupar produções em uma mesma perspectiva em relação às políticas públicas voltadas para educação escolar indígena: Garlet, Guimarães e Bellini (2010); Barão (2008). Discutem os avanços e consensos em relação à implementação de uma política pública diferenciada para a educação escolar indígena; as políticas públicas referentes à implantação e execução de escolas indígenas.



Quadro 8: Pesquisas que abordam experiências de implementação de políticas diferenciadas e de educação escolar indígena .

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Publicação</b>	<b>Resultados</b>
Marinez Garlet; G. Guimarães e Maria Isabel B. Bellini	Cotas para estudantes indígenas: inclusão universitária ou exclusão escolar?	Artigo Seer 2010	No contexto político nacional, há avanços e consensos em relação à implementação de uma política pública diferenciada para a educação escolar indígena. Mesmo com a garantia dos direitos indígenas previstos na Constituição Federal de 1988, os povos indígenas têm encontrado dificuldades de inserção no sistema de ensino.
Vanderlis e Machado Barão	Educação indígena: um breve histórico constitucional e propostas para uma escola diferenciada	Artigo Seer 2010	Propõe uma reflexão sobre as políticas públicas de implantação e execução de escolas indígenas em âmbito nacional, visando a um panorama amplo das práticas e teorias sobre o tema, a fim de ampliar os olhares dos educadores sobre esta nova problemática que se apresenta na formação docente.
Marilda C. Cavalcanti	Entre escolas da floresta e escolas da cidade: olhares sobre alguns contextos escolares indígenas de formação de professores	Artigo Seer 2000	Destaca a função da escola como uma instituição a partir da perspectiva dos professores indígenas de várias etnias. Entre os achados mais importantes são o fato de que "escola" é um conceito em construção e que o papel da escola está relacionado com a construção da identidade indígena e o papel social dos professores nessas comunidades.
Sirlene Bendazzoli	Políticas públicas de educação escolar indígena e a formação de professores Ticunas do Alto Solimões/AM.	Tese 2011	Avaliar que a melhoria na educação escolar indígena depende da atuação dos povos e do movimento indígena junto às instituições governamentais e educativas considerando a redefinição de marcos jurídico e institucional, assim como a retomada do significado dos princípios da escola indígena.
José Valdir Jesus de Santana	Dos “saberes da tradição” aos “saberes da escola” no contexto do povo indígena Kiriri.	Periódico Capes/ 2010	Analisa o sinal diacrítico entre esses saberes, no sentido de compreender como os mesmos se configuram em elementos marcadores de uma identidade étnica para esse povo. Pretendeu-se refletir, também, sobre os sentidos de uma educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural no contexto desse povo indígena.
Wilmar da Rocha D'Angelis	Contra a ditadura da escola.	Periódico Capes/ 1999	O texto coloca em questão certas compreensões quase ingênuas do que seja fazer (ou tornar) uma escola indígena. Por isso é ainda atual, quando a discussão dos currículos das escolas está em pauta. Aponta o desafio de conquistar a escola indígena.
Bartomeu Melià	Educação indígena na escola	Periódico Capes/ 1999	O autor defende a ideia de que os povos indígenas mantêm sua alteridade graças a estratégias próprias de vivência sociocultural, sendo a ação pedagógica uma delas. A educação desenvolvida pelos indígenas lhes permite que continuem sendo eles mesmos e mantenham a transmissão cultural por gerações.
Luiz Antonio Oliveira e Rita G. do Nascimento	Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política	Artigo Scielo.org 2012	Apresenta um roteiro para a história das políticas educacionais voltadas para os povos indígenas, a partir da consideração das suas relações com as políticas indigenistas. Na articulação entre os campos indigenista e da educação sugere pensar como as questões das diferenças culturais dos povos indígenas orientaram diferentes projetos.

Fonte: organização do autor.

Ainda nesse viés das políticas educacionais indígenas, Calvalcanti (2000) aborda o papel e a função da escola, a partir da perspectiva indígena, como instrumento de construção da identidade de cada povo e o papel dos professores nas comunidades. Bendazzoli (2011) avalia que qualquer melhoria na situação em que se encontra atualmente a educação escolar indígena depende da atuação dos povos e do movimento indígena junto às instituições governamentais e educativas considerando a redefinição de marcos jurídico e institucional.

As pesquisas de Santana (2010); D'Angelis (1999) e Melià (1999) podem ser agrupadas e sintetizadas por trazerem uma reflexão conjunta sobre a educação desenvolvida pelos povos indígenas. Analisam criticamente os saberes a serem ensinados e os sentidos de uma educação escolar indígena diferenciada, específica e intercultural, apontando para a necessidade de desconstrução de certas compreensões ingênuas do que seja uma escola indígena e, que ela se constitua como estratégia para que os indígenas continuem sendo eles mesmos. Oliveira e Nascimento (2012), também dão ênfase às políticas educacionais voltadas para os povos indígenas, apresentando um roteiro da história das políticas educacionais voltadas para os povos indígenas, a partir da consideração das suas relações com as políticas indigenistas.

Destacamos também alguns estudos (Quadro 9) que apontam experiências de implementação da escola indígena tendo como desafio o desenvolvimento de uma política de línguas e a preocupação com a construção de currículos que atendam as demandas das unidades escolares. Ressaltamos também a discussão em torno da aplicação da lei 11.645/08 que determina a inserção da cultura e história indígena nos currículos das escolas no território brasileiro, como mediação concreta entre culturas e relações sociais.

Quadro 9: Pesquisas que abordam a implementação da escola indígena reclamando o desenvolvimento de uma política de línguas no país e a necessidade de construção de um currículo escolar indígena.

Autor	Título	Publicação	Resultados
Rodrigo Bastos Cunha	Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil	Artigo Scielo. org 2008	Aborda questões atuais de políticas de línguas no Brasil, como o ensino bilíngüe em escolas indígenas, o financiamento a pesquisas para documentação de línguas em extinção, a revitalização de línguas ou de variedades de línguas e investimento governamental em material didático específico para a educação indígena.
Adria Simone D. de Souza e Carlos G.Nino	Identities, sujeitos e línguas indígenas: “entre o corte do excesso e o semear da falta”	Artigo Seer 2000	Discute-se como se organizam as práticas de escolarização em comunidades indígenas de fronteira que falam não somente uma, mas até cinco línguas, incluindo as indígenas e as línguas dos países limítrofes.
Roberto Sidnei Macedo	Projeto de formação de professores indígenas na faculdade de educação.	Artigo Seer 1998	Faz uma discussão sobre “A Aldeia e a Escola”, destacando a construção do currículo indígena, onde o dinamismo do conhecimento, seu aspecto relacional e contraditório; são abordados, com a clareza de que, as demandas por educação, pelos povos indígenas, apontam para a necessidade de afirmação social e de inserção social, visando uma participação ativa e digna através da cidadania.
Maria da Penha Silva	A temática indígena no currículo escolar à luz da lei 11.645/2008.	Artigo Seer 2010	Discute a inserção da temática indígena no espaço escolar por meio de uma breve reflexão sobre a trajetória das mudanças curriculares no Brasil que convergiu na homologação da citada Lei.

Fonte: organização do autor

Deste modo, propomos uma breve discussão sobre os aspectos destacados. A respeito da política de línguas,

O termo vem sendo usado pela sociolinguística para designar um conjunto de medidas, explícitas ou implícitas, adotadas predominantemente pelo Estado, mas também por outros agentes sociais, para ordenar as línguas faladas em um determinado território. Esse conceito abrange, portanto, as normas jurídicas e as ações deliberadas desenvolvidas pelos aparelhos burocráticos de Estado, da mesma forma que inclui também o conjunto de atividades sociais, que de alguma forma interferem no destino das línguas, cujas funções são analisadas, dessa forma, como um elemento de ordenamento social. Trata-se, portanto, de uma categoria, com a qual podemos pensar a intervenção do Estado, enquanto poder político institucionalizado e força política organizada, que gera diferentes tipos de mudanças linguísticas e transforma experiências individuais e coletivas, com implicações nas formas e usos linguísticos da comunidade e, em consequência, nas atitudes dos falantes ante as línguas. Quando uma sociedade se organiza e estende as suas relações de contato, intercâmbio e dominação sobre outras sociedades, cultural e linguisticamente diferentes, as línguas desempenham função relevante, tanto para organizar a dominação e a hegemonia, quanto para resistir a elas (HAMEL *apud* BESSA FREIRE, 2003, p. 81).

Destacamos nessa abordagem a relevância do domínio e da função da língua no processo de organização da dominação, mas também como resistência ao mesmo

processo. Assim, identificamos dentro dessa discussão sobre a política educacional indígena uma questão de ocorrência constante que é tratada por Cunha (2008). O autor faz um apelo ao desenvolvimento de políticas de línguas no Brasil. A intenção é mostrar como o bilingüismo prescrito em lei tem encontrado dificuldades para se efetivar por falta de políticas específicas. Sobre este aspecto faremos referência no terceiro capítulo a respeito de como tem funcionado o trabalho com as línguas indígenas no Acre. Macedo (1998) destaca a necessidade de construção do currículo indígena a partir da lógica de afirmação social e inserção social. Todavia, essa não é uma tarefa fácil de efetivar, sobretudo quando algumas comunidades apresentam certa complexidade. Essa situação é observada por Souza e Nino (2008) ao discutirem como se organizam as práticas de escolarização em comunidades indígenas de fronteiras onde alguns indígenas falam até cinco línguas. Por fim, Silva (2010) discute a inserção da temática indígena no espaço escolar de nossas escolas, a partir das mudanças curriculares ocorridas no Brasil e agora sob o imperativo da legislação nacional.

No conjunto das produções pesquisadas foi identificado um grupo de trabalhos que são reunidos por desenvolverem estudos que se focam no plano simbólico (Quadro 10), que analisam discursos diversos sobre indígenas.

Oliveira (2012) analisa a história indígena no contexto da historiografia produzida no Brasil e no Estado do Mato Grosso do Sul; Castro e Pereira (2008) traçam um histórico da educação escolar indígena no Brasil e de uma experiência vivida na Amazônia; Portela (2009) apresenta um panorama do tratamento dado à história indígena, trazendo a hipótese de que esses indivíduos foram invisibilizados e silenciados socialmente. Na mesma perspectiva, Coelho, Paladino e Garcia (2010) fazem uma discussão sobre pesquisas antropológicas voltadas para educação e os povos indígenas, abordando os impactos e transformações gerados por processos de educação escolar e não escolar entre povos indígenas. Nessa discussão sobre as representações da escola para o indígena, fica evidente que a educação escolar não pode mais ser experimentada por esses indivíduos como construtora de identidades colonizadas, conforme Urquiza e Nascimento (2010). Ela precisa ser ressignificada como espaço de negociação entre as culturas diferentes. Paula (1999) discute a interculturalidade como categoria constitutiva de uma escola indígena autêntica.

Quadro 10: Pesquisas sobre políticas educacionais indígenas e formação de professores indígenas que focam no plano simbólico.

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Publicação</b>	<b>Resultados</b>
Jorge Eremites de Oliveira	A história indígena no Brasil e em Mato Grosso do Sul.	Artigo Seer 2012	Analisa a história indígena no contexto da historiografia produzida no Brasil e no estado de Mato Grosso do Sul. Apresenta o surgimento e o desenvolvimento desta tendência historiográfica e suas principais características.
Lidia M. Castro e Marlete Lima Pereira	Escrita Yanomami: reflexo das relações interculturais.	Artigo Seer 2011	Historiciza a educação escolar indígena no Brasil, seguido de um relato da experiência escolar iniciada na comunidade Watoriki (Serra dos Ventos), localizada no Estado do Amazonas.
Cristiane de Assis Portela	Por uma história mais antropológica: indígenas na contemporaneidade.	Artigo Seer 2009	Apresenta um panorama do tratamento dado à história indígena desde a profissionalização da disciplina História, trazendo como hipótese a ideia de que os indígenas foram invisibilizados socialmente e silenciados discursivamente.
Elizabeth M. B. Coelho; Mariana Paladino e Stella M. Garcia	Dossiê: Educação Indígena.	Artigo Seer 2009	A revista constitui um dossiê formado por artigos produzidos para o grupo de trabalho “Pueblos Indígenas y procesos de educación escolar e no escolar”. Faz uma discussão sobre pesquisas antropológicas voltadas para educação e os povos indígenas, abordando os impactos e transformações.
Antonio H. A. Urquiza e Adir C. Nascimento	O desafio da interculturalidade na formação de professores indígenas.	Periódico Capes/ 2010	A educação escolar entre os povos indígenas representou historicamente, um recurso fundamental para construção de identidades colonizadas. Nas últimas décadas do séc. XX, esta realidade vem mudando, garantindo uma educação específica, diferenciada, bilíngue e comunitária..
Eunice Dias de Paula	A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena.	Periódico Capes/ 1999	Aborda a questão da interculturalidade como categoria constitutiva de uma escola indígena. Contrastando com a concepção colonialista, etnocentrista, que permanece até os dias atuais, surgem outras possibilidades que consideram a autonomia dos povos indígenas na condução de seus próprios projetos educacionais.
Wanderley Nara Gonçalves Costa	As histórias e culturas indígenas e as afro-brasileiras nas aulas de matemática.	Periódico Capes/ 2009	O estudo aponta a necessidade de implementação da Lei 11.645/08, que torna obrigatória a abordagem escolar das histórias e das culturas negras e indígenas. Ressaltar tais culturas e histórias não implica vê-las fechadas em si mesmas; não é necessário estabelecer oposição frontal entre brancos, negros e índios.
Virgínia Aranda	Reflexão e análise das políticas práticas inovadoras, à luz das representações sociais e da necessidade de uma educação intercultural na formação inicial de professores.	Artigo Scielo.org 2008	O texto discute a exclusão social e cultural como um dos maiores fenômenos que colocam em crise as relações de uma sociedade que define suas prioridades educacionais num quadro regulamentar com base neoliberal. Indica que a formação dos futuros professores exige em seu quadro de valores os ideais democráticos de respeito mútuo.

Fonte: organização do autor.

O estudo de Costa (2009) aponta para a necessidade de sensibilização dos profissionais de educação e discentes em geral a cerca do conhecimento do universo

existencial do outro. O estudo confirma a necessidade de implementação da lei 11.645/08, que torna obrigatória a abordagem escolar das histórias e das culturas negras e indígenas nas instituições oficiais de ensino sejam públicas ou particulares. No mesmo contexto está situado o estudo de Aranda (2011), que traz uma discussão sobre a exclusão social e cultural como um dos fenômenos que colocam em crise as relações de uma sociedade, que define suas prioridades educacionais em um quadro regulamentar com base neoliberal.

As pesquisas selecionadas para essa revisão bibliográfica apresentam variados aspectos relacionados à educação escolar indígena. No entanto, ao considerar as inúmeras experiências de educação escolar em terras indígenas no país, parece-nos que o campo apresenta um terreno ainda árido, faltando reflexões mais pontuais e menos genéricas, sobretudo quando olhamos para a educação escolar indígena com suas características básicas no seu conjunto.

Numa análise geral, percebe-se que há um número bastante pequeno de produções em proporção ao conjunto dos trabalhos disponíveis nas bases de dados pesquisadas. Quando definimos o recorte da temática para a questão educação, os resultados são ainda menores e trazem abordagens de aspectos gerais da área e tendem a diminuir quando visamos identificar trabalhos que discutem a promoção de políticas educacionais adequadas ao público indígena.

As pesquisas indicam que a maior parte das reivindicações gira em torno de uma escola indígena de qualidade caracterizada como diferenciada, bilíngüe, intercultural, específica e de qualidade. Em geral, as experiências desse processo educacional no território brasileiro revelam um quadro que oscila quanto ao alcance dos objetivos propostos, mostrando-se ora satisfatório, ora insuficiente quanto a sua efetivação. Sob este aspecto visualiza-se que muitas dessas experiências se apresentam limitadas por não estarem definidas a partir de políticas públicas direcionadas para objetivos coerentes com os interesses desses povos e por se mostrarem distantes da legislação nacional a respeito dos direitos indígenas à escola. A partir das alterações políticas e legais, em vários lugares do Brasil desenvolveram-se projetos educacionais específicos à realidade sociocultural e histórica desses povos. Muitos desses projetos atenderam ao paradigma educacional de respeito à interculturalidade, ao multilinguismo, a etnicidade, enfim, à diferença. Por outro lado, algumas dessas propostas foram elaboradas dentro de uma concepção fortemente positivista, carregadas de conteúdos e conhecimentos chamados universais que, em grande parte acabaram apesar da não legalidade,

permitindo o desenvolvimento de uma educação incoerente com os interesses e objetivos de suas comunidades.

Outra análise que se pode empreender ao cruzar as bases, diz respeito ao processo de formação de professores indígenas, que de acordo com os dados levantados, tem se intensificado numa escala evolutiva nos últimos anos, porém, em alguns casos, permeada de entraves quanto a sua natureza e execução, aspecto que também demonstra uma ação parcial do estado em relação a essa obrigação legal.

Depreende-se ainda da análise, que ocorrem com certa frequência mobilizações dos povos indígenas por meio de suas organizações e de setores organizados da sociedade civil, o que tem provocado conquistas e mudanças em relação à função da escola que vem ganhando cada vez mais novo sentido e novo significado. Costuma-se dizer que ela tornou-se um meio de acesso aos conhecimentos ocidentais e de sistematização de conhecimentos tradicionais.

Deste modo, grandes desafios se apresentam no sentido de promover na educação escolar indígena um processo educacional radical. Sobre esta questão da esperança de uma educação radical, Henry Giroux (1999, p. 23) aponta para a necessidade de se compreender “o relacionamento entre a pedagogia e o poder”, se verdadeiramente busca-se uma reforma educacional que ultrapasse a superfície dos problemas referentes a indagações pedagógicas e políticas. Deste modo, dentro de nossa discussão o conceito tem o sentido de promover a capacidade crítica para fazer escolhas e transformar a realidade. Em *Educação como prática da liberdade e Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, encontramos autênticas e responsáveis apreciações que exploram nossa capacidade crítica de fazer escolhas e transformar a realidade. O ponto de partida do autor - como de outros pedagogos contemporâneos - é o tema da criatividade, que só pode ser expressa por aqueles que estão comprometidos com o desafio de tornarem-se plenamente humanos. Sua visão da educação é verdadeiramente radical por indissociá-la da vida e do comportamento cotidiano.

Em termos de organização e produção do conhecimento, observa-se uma segmentação da política educacional escolar indígena. Identifica-se em algumas experiências de construção curricular indígena uma verdadeira estratégia de reprodução da estrutura de dominação colonial, a partir do discurso da descolonização. Estas situações nos fazem refletir sobre que tipo de estrutura institucional, que modelo formativo, por fim, que currículo permitirá romper com a matriz colonizadora. E ainda

mais: que modelo educativo e que espaços possibilitarão o desenvolvimento de um pensamento próprio e intercultural.

As questões levantadas apontam para a necessidade de uma análise do currículo de forma a entender como deve ser “desconstruído o texto racial do currículo, como questionar, as narrativas hegemônicas de identidade que constituem o currículo?” (SILVA, 1999, p. 102). As questões curriculares são marcadas pelas discussões sobre conhecimento, verdade, poder e identidade. Ora, no caso indígena, o que se pretende é uma sintonia entre os conhecimentos ocidentais – científicos e os saberes tradicionais numa medida que atenda aos interesses desses povos de maneira que possam inserir-se na relação de contato equilibradamente, sem descartar a sabedoria tradicional.

Dos trabalhos identificados nas bases, retomamos os seis deles que fazem referência à discussão da escola indígena no Acre. São eles: duas teses (ALBUQUERQUE, 2005; SOARES, 2011), uma dissertação (SILVA, 2011) e três artigos (SILVA, 2013; MAHER, 2008; SILVA, 1999). Com foco nas políticas educacionais indígenas temos os nossos escritos mais o artigo de Silva (1999). O artigo verifica o papel cultural-político-pedagógico do movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre na construção de uma política indígena de educação escolar. Trabalha-se com a concepção de "escola indígena" como nova forma de instituição educacional, definindo-a a serviço de cada povo, como instrumento de afirmação e reelaboração cultural, propondo uma escola que contribua na conquista de espaço político. Nossa dissertação reconstitui historicamente esse processo da educação escolar indígena no Estado Acre, considerando o projeto educacional pensado para essa parte da Amazônia, com recorte temporal circunscrito ao período compreendido entre a década de 70 do século XX e nossos dias. A pesquisa se debruçou sobre a trama das lutas e impasses dos movimentos e organizações indígenas e indigenistas em prol da educação na região, tendo como ponto culminante a iniciativa da Universidade Federal do Acre em 2007, quando, diante da demanda regional, assume o desafio de formar professores indígenas para atuarem em diferentes níveis de escolarização nas várias aldeias existentes no Estado. Deste modo, evidencia-se que poucas são as produções sobre os povos indígenas do Acre no que tange à educação e que, apesar de poucos registros, os existentes apontam para a discussão sobre a escola indígena e seus desafios. Preliminarmente, a análise da bibliografia disponível confere crédito à *hipótese* de que as políticas educacionais públicas naquele estado pouco operam no



sentido de estabelecer uma relação da prática educacional em escolas indígenas coerente com a base legal estabelecida no país.

Os descompassos existentes nesse campo remetem-nos a velhos dilemas que ainda hoje, parecem não ter alcançado soluções efetivas. D' Angelis (2003) critica as noções e práticas em uso no campo da educação escolar indígena, situando a formação de professores indígenas num contexto de conflito entre as sociedades indígenas e a sociedade nacional, contexto este que deveria impelir, segundo sua proposta, professores e assessores indígenas a construir “uma relação pedagógica (e dialética)” que possibilitasse uma reflexão “existencial, filosófica e política profunda”. Nossa ênfase sobre aspecto está relacionada a necessidade de entender como esse processo se dá no contexto das políticas educacionais no Acre.

Destacamos ainda no contexto das questões levantadas neste estudo, o comentário analítico empreendido pela antropóloga Betty Mindlin (2003) no artigo intitulado, *Referenciais para a Formação de Professores Indígenas: um livro do MEC como bússola para a escolaridade*. A autora analisa justamente a versão final desse documento elaborado pelo MEC e lançado no final de 2002. Problematicando o perfil e os papéis que se esperam do professor indígena, ela mostra que muitas das ideias defendidas no documento têm origem nas experiências de organizações não governamentais em atividades há mais de duas décadas e que passaram a balizar a política definida pelo Estado para essa área. Isso pode significar entre outras conclusões, que as propostas apresentadas nas políticas educacionais podem ou não estar distantes das demandas desses povos, enquanto não estiverem eles mesmos inseridos nas discussões daquilo que lhes diz respeito, conforme prescrições legais.

Além dos dados pesquisados, queremos destacar seis protagonistas indígenas entre outros, que desenvolvem um significativo papel educativo e político, intelectuais indígenas, que discutem as problemáticas por eles enfrentadas. No entanto, para proceder com essa apresentação, propomos inicialmente demonstrar os pressupostos da distinção entre educação indígena e educação escolar indígena. Meliá (1979) demonstrou os processos de aprendizagem de diferentes povos, aspectos ignorados pelas políticas assimilacionistas que não reconheciam os padrões de transmissão dos conhecimentos tradicionais para a formação de jovens e crianças de acordo com suas concepções sobre sociedade e formação da pessoa humana. As práticas socializadoras da comunidade, em diversificados momentos, por meio de diferentes agentes e ao longo de toda a vida são educacionais por natureza, se valem da oralidade e têm estratégias

próprias. A educação escolarizada foi imposta tentando substituir e neutralizar esses processos de formação.

Assim, o reconhecimento da comunidade educativa indígena é um dos fundamentos da educação escolar indígena, pois, conforme o RCNEI,

[...] ela possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros; são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas [...] que podem e devem contribuir na formação de uma política e práticas educacionais adequadas (BRASIL. MEC, 2005).

O reconhecimento dos processos próprios de aprendizagem deriva do conhecimento das diferentes formas de se organizar socialmente dos povos indígenas. Desse modo, muitos professores indígenas têm se preocupado em pesquisar os fundamentos e as estratégias desses processos cognitivos, gerando o que se entende hoje por pedagogias indígenas. Ilustramos essa ideia com o depoimento de um ashaninka do extremo oeste brasileiro.

Nos Diários de Classe de alguns professores indígenas, relatos do seu trabalho pedagógico em sala de aula, essas pedagogias são evidenciadas nas escolhas metodológicas para a aquisição da leitura-escrita, no uso da oralidade para a construção dos conhecimentos, na organização do tempo e do espaço escolar, no agrupamento dos estudantes, nas diversas atividades feitas a partir da associação da escola com a vida comunitária (PINHANTA, 2003, p. 64).

Isaac Pinhanta Ashaninka, professor indígena pertencente ao povo Ashaninka, que já foi presidente da Organização dos Professores Indígenas do Acre (OPIAC), líder de movimento indígena, recebeu em janeiro de 2014, o grau de professor indígena formado no Ensino Superior pela UFAC. Este egresso do curso representa uma das vozes da Amazônia Ocidental na luta por um projeto escolar indígena a ser assumido pelo sistema educacional do Estado do Acre que represente a identidade dos povos indígenas da região. Isso fica evidente quando o docente aponta para a necessidade da política educacional oficial reconhecer e fazer (ou permitir) acontecer o entrecruzamento entre a escola e vida da comunidade, como parte das políticas educacionais.

Tomando por base alguns dos pressupostos levantados destacamos o papel de outros intelectuais indígenas na discussão sobre a própria realidade. Nos últimos anos tem se constituído, no cruzamento do campo indígena e indigenista com o campo

acadêmico, um discurso de diferenciação educacional de enfoque basicamente comunitário, voltado aos interesses de cada etnia, centrado na ideia da especificidade (histórica, cultural, linguística) dos grupos ou povos envolvidos. Entre suas propostas de diferenciação está também a construção de escolas específicas em áreas indígenas com inclusão de professores índios no processo escolar quanto a construção de currículos e materiais didáticos específicos.

Neste cenário, méritos devem ser dirigidos ainda a três docentes indígenas que integraram a Comissão Nacional de Professores Indígenas do MEC. Numa entrevista realizada pela Revista “Em Aberto” (2003), a qual constituiu um artigo chamado de “Espaço Aberto” cada um deles traz um ponto de vista como professores indígenas. Joaquim Maná Kaxinawa, Fausto Mandulão Macuxi e Francisca Novantino Pareci expõem a história de vida e suas reflexões sobre o movimento indígena e o papel dele na luta por uma educação intercultural. Por caminhos distintos, mostram que a reivindicação de uma escola indígena de qualidade é hoje uma prioridade para inúmeras comunidades, que os obstáculos para sua construção são enormes, mas que há muita disposição política para enfrentá-los e superá-los. Os autores são unânimes em afirmar que dos grandes desafios do momento é ampliar as oportunidades de formação dos professores indígenas, não só em cursos de magistério indígena, em nível médio, mas também em nível superior. Os três estão de formas distintas, envolvidos em propostas de licenciatura para professores indígenas.

Há ainda outros dois expoentes indígenas que têm se destacado no cenário acadêmico e pesquisado sobre as estratégias políticas de povos indígenas frente aos agentes da sociedade nacional e sobre políticas do Estado e agências privadas em relação aos povos indígenas; esses personagens são porta-vozes não somente de seus povos, mas de um ideal em construção em relação às demandas dos povos indígenas no seu conjunto; eles têm atuado inclusive dentro de IES e em alguns momentos ligados à SECADI. Em primeiro lugar nos referimos a Gersén José dos Santos Luciano, indígena do povo Baniwa. Gersén Baniwa, como é mais conhecido, produziu e defendeu em outubro de 2011 sua tese de doutorado no Programa de Pós-graduação em Antropologia da Universidade de Brasília. Sua tese teve como título “Educação para o manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto rio Negro”. O autor faz uma análise da demanda dos povos indígenas do Alto Rio Negro por educação escolar e universitária verificada nos últimos

anos e o lugar ocupado pela escola e pelo mundo moderno no imaginário daqueles povos, a partir do qual projetam o futuro.

Em segundo lugar destacamos a figura de Daniel Munduruku Monteiro Costa, escritor e professor indígena com 43 livros publicados. O docente é doutor em Educação pela Universidade de São Paulo e atualmente faz pós-doutorado em Literatura na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Daniel Munduruku pertence à etnia indígena Mundurucu. Como escritor, se destaca na área da literatura infantil. É membro da Academia de Letras de Lorena. Desenvolveu sua pesquisa para tese com o título “O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970 e 1990)”, defendida em 2010 na Universidade de São Paulo.

A intenção de apresentar, ainda que brevemente, os autores indígenas acima destacados dentro do capítulo sobre as produções realizadas no campo da educação escolar indígena com foco em nosso objeto de estudo, representa a percepção de que passos têm sido dados pelos próprios indígenas no universo acadêmico. Consequentemente, isto implica dizer que suas ações e os frutos delas recuperam a trajetória de muitos povos, denunciam violências de relações submissas e, ao mesmo tempo, destacam as lutas empreendidas para o reconhecimento das terras indígenas, a garantia de serviços de saúde e, sobretudo, de educação escolar, adequadas à realidade cultural dos povos, a organização das aldeias, a constituição de formas próprias de representação política, bem como a cobrança do estabelecimento de diálogos e parcerias com órgãos do governo e as organizações da sociedade civil. Suas iniciativas, ao lado de outras tantas, têm potencializado uma crescente institucionalização de políticas públicas, entre as quais a consolidação da política escolar diferenciada e as ações voltadas à formação de recursos humanos e ao fortalecimento institucional das organizações indígenas.

Aos dados levantados a partir das pesquisas e ao destaque de algumas personalidades indígenas no cenário acadêmico acrescentem-se a análise sobre os documentos oficiais como o *Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas* - RCNEI (1998), as orientações do *Programa Parâmetros em Ação – Indígena* (2002) e os *Referenciais para Formação de Professores Indígenas* (2002). Estes documentos têm se destacado nos últimos tempos como reflexões fundamentais sobre a formação docente indígena e suas interações no cenário atual.

Nessa direção, abordar a temática das políticas educacionais indígenas, com ênfase na formação de índios como professores e gestores das escolas localizadas em

terras indígenas é um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma educação escolar indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilingüismo e da interculturalidade. Grupioni (2004, p. 24) corrobora tal questão nos seguintes termos: “[...] É um consenso estabelecido que a escola indígena de qualidade só será possível se à sua frente estiverem como professores e como gestores, professores indígenas pertencentes às suas respectivas comunidades”.

Impõe-se o desafio de saber em que medida as políticas educacionais indígenas no Acre estão definidas para construção de uma educação escolar sintonizada com a cultura de cada etnia e seus modos próprios de aprendizagem. Na leitura das pesquisas, verificou-se que esta tarefa é complexa e tem encontrado soluções diferentes em várias localidades do país, não havendo um único modelo a ser adotado, visto a extrema heterogeneidade e diversidade de situações sociolingüísticas, culturais, históricas e, de formação e escolarização vividas pelos professores índios e por suas comunidades. Nessa perspectiva, o estudo sobre as políticas públicas educacionais para educação escolar indígena em curso no âmbito do sistema de ensino acriano permitirá reconhecer como têm sido projetadas tais ações, em que medida ocasionou a efetiva e boa qualificação do professor indígena e a proposição de conhecimentos e experiências sobre questões relevantes dos alunos e de suas comunidades.

Como destacado acima, no Brasil existe uma legislação que estabelece as diretrizes para a educação escolar indígena e o processo de formação de professores. Nela é previsto uma formação de professores por meio de uma educação diferenciada, com professores formados para atuar com essa diversidade. Porém, é importante destacar que não é só com documentos oficiais que se efetivará uma educação nestes termos, pois os dispositivos legais não definem, por si só, um projeto de educação escolar indígena diferenciada, de professores com formação adequada, apenas operacionalizam as diretrizes desse caminho. As pesquisas que discutem os instrumentos legais para educação escolar indígena evidenciam uma morosidade dos sistemas educacionais na construção de meios eficazes para ministrar um processo formativo diferenciado e de qualidade.

Assim, verificamos a existência de garantias legais que buscam assegurar ao professor indígena formação em serviço. “Essa determinação é fruto de diversas experiências de formação de professores indígenas [...] em diferentes regiões do país, por iniciativa de organizações da sociedade civil que atuavam junto a determinados povos indígenas” (GRUPIONI, 2005, p. 45). A questão é saber se esses processos de

formação têm possibilitado aos professores indígenas desenvolver um conjunto de habilidades profissionais que lhes permitam atuarem, de forma consciente e crítica, nos contextos interculturais e sociopolíticos nos quais as escolas estão inseridas.

Igualmente, não esqueçamos de que a formação desses docentes demanda também qualificá-los como pesquisadores, não só de aspectos relevantes da história e cultura do seu povo, mas também dos conhecimentos significativos das diversas áreas do conhecimento, tal como estabelecido em documentos oficiais do MEC,

Os professores indígenas têm a difícil responsabilidade de serem os principais incentivadores à pesquisa dos conhecimentos tradicionais junto aos membros mais velhos de sua comunidade e sua difusão entre as novas gerações, visando à sua continuidade e reprodução cultural; assim como estudarem, pesquisarem e compreenderem os conhecimentos reunidos no currículo escolar à luz de seus próprios conhecimentos (BRASIL, 1998, p. 78).

A respeito das experiências de formação de professores, as pesquisas apontaram para uma realidade pouco dinâmica. São poucas as licenciaturas e as secretarias de educação com seus cursos de formação, que de maneira geral, estão conseguindo formar professores indígenas com a orientação de serem profissionais qualificados para atuar com as necessidades culturais inerentes às práticas cotidianas a partir da escola. Algumas discussões identificadas nas pesquisas indicam como causa dessa problemática o fato das políticas públicas educacionais nem sempre apontarem nessa direção. Essa questão torna-se preocupante, tendo em vista que os últimos três censos escolares confirmam que há um número cada vez mais significativo de alunos e professores indígenas sendo incluídos no ambiente escolar. Nos últimos anos verificamos que os projetos de edificações têm características de escolas heterogêneas como condição adequada para aprendizagem, daí torna-se essencial um trabalho heterogêneo da forma de ensinar. Essa discussão reforça nosso propósito de conhecer se a formação oferecida pela Secretaria de Educação está em consonância com essa heterogeneidade, fundamental no processo de consolidação das escolas indígenas.

Em síntese, um projeto de educação escolar indígena desenvolvido num sistema de ensino traz exigências reais de ações e estratégias indispensáveis para que ele produza os resultados esperados por esses povos. Considerem-se as ações públicas, mas também a atuação dos movimentos e os embates que permeiam a criação desse projeto, os textos oficiais com as orientações legais, a maneira como essas propostas são

interpretadas/recriadas a partir das vivências e conhecimentos dos sujeitos envolvidos no processo. Somente assim poderemos identificar os impactos de uma política educacional, mediante a análise da ação educacional do estado cotejada com o discurso de docentes indígenas e vice-versa.

Nesse sentido, fomos definindo o lugar tem ocupado a questão da escola indígena no Sistema Educacional do Estado do Acre, se foram criadas instâncias administrativas que possibilitem a execução dos programas de educação escolar. É fundamental compreender em que medida as políticas educacionais mostram a necessidade de uma formação permanente que possibilite ao profissional indígena completar sua escolaridade até o ensino superior e, o mais importante, se esses projetos são construídos em conjunto, contando com a participação do professor indígena.

Desse modo, após longo período de homogeneização do processo educacional no Brasil, começamos a experimentar um novo momento de relações que incorporam a diversidade, e nela, a ascensão de povos indígenas como ativos atores na definição de propostas de uma educação escolar que não só preserve, mas também contribua para consolidação de suas identidades. O Acre nesse contexto é um dos estados brasileiros precursores do processo de construção da educação escolar indígena, desenvolvendo iniciativas educacionais que historicamente definiram e marcaram essas discussões ao lado de outras etnias de todo o país. Conseqüentemente, propomos uma reflexão sobre a categoria educação escolar indígena e um levantamento histórico dos projetos de escolas para os povos indígenas acrianos.

## 2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: Reflexões e histórico

*Para esses povos, a escola foi, durante cinco séculos, um instrumento de opressão, o que está registrado atualmente na memória oral de muitos povos e foi até mesmo incorporado em alguns de seus mitos. Nesse sentido, depoimentos de docentes indígenas de vários estados do Brasil confirmam o papel histórico da escola como devoradora de identidades.*

(BESSA FREIRE, 2004, p. 24).

Na introdução deste trabalho demonstramos nossa preocupação de que este estudo apresente elementos de natureza teórica sobre questões mais amplas e abrangentes do processo de formulação de políticas, abrangendo discussões sobre mudanças no papel do Estado, rede de influências no processo de formulação de políticas, abordagens históricas das políticas educacionais brasileiras incluindo a análise do contexto socioeconômico e político e ainda, que produza uma análise de uma política educacional específica (escolar indígena). Assim, propomos que ocorra um entrecruzamento destes elementos numa perspectiva crítica, que leve em consideração a articulação entre as perspectivas macro e micro, com vista a evitar alguns problemas que caracterizam a pesquisa nesse campo.

Para tanto, este capítulo enfatizará no contexto das políticas educacionais indígenas, os processos locais, buscando apresentar forte articulação com o sistema social, político e econômico mais amplo. Isso representa identificar aspectos que apontem para teorizações sobre o Estado (papel do Estado, mudanças no papel do Estado), bem como sobre as concepções de Estado e de política educacional que orientam os mandatos administrativos, com a intenção de estabelecer relações entre a política investigada e as demais políticas implementadas no mesmo período ou espaço.

Assim, nessa parte do estudo foram apresentadas as relações entre as políticas e o contexto histórico permitindo uma compreensão das origens e raízes das políticas, bem como dos problemas e questões que elas se propuseram a enfrentar. Teóricos de diferentes perspectivas teóricas defendem a necessidade de investigar as políticas e outros temas em uma perspectiva histórica, como (OLSEN *et al.*, 2004; RIBEIRO, 1981). Os livros de Shiroma *et al.* (2000) são exemplos de textos sobre política educacional brasileira, nos quais a perspectiva histórica aparece como um elemento essencial para se compreender o processo de influência e posteriormente o produção das políticas. Portanto, percebemos que os objetivos apresentados para realização desta



pesquisa demandam que também apontemos nessa direção. O propósito de fazer uma análise que retorna períodos bastante anteriores ao definido para análise da tese, de 1990 para cá, não é uma tentativa de trazer explicações simples ou lineares dos processos históricos e seus reflexos na atualidade, mas de apresentar elementos que permitam interpretar os movimentos das políticas educacionais a partir dos anos 1990, que ajudam a analisar as tensões e os papéis de distintos atores sociais que atuam na execução dessas políticas. Em relação ao método selecionado para a estruturação dessa tese, a análise histórica compõe a discussão sobre o contexto de influência das políticas estudadas.

## 2.1 FIOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A inserção da escola no espaço indígena brasileiro serviu como instrumento de imposição de valores alheios e de negação de identidades diferenciadas, por meio de vários processos como a catequização, a civilização e a integração forçada à comunhão nacional.

O processo escolar indígena no Brasil teve sua origem a partir da colonização portuguesa. Buscava-se, sobretudo, evangelizar os povos utilizando o sistema tradicional da Igreja, através de suas Ordens e Congregações. Estas impunham não só a sua própria cultura, mas também um sistema de viver e celebrar a fé, o que resultou no arrasamento das culturas indígenas e de suas crenças deixando uma marca indelével de sua presença na história educacional do país.

Os colonizadores portugueses colocaram em ação uma política educacional para os povos indígenas calcada em preceitos educacionais do mundo ocidental e gradativamente os remanescentes desses povos foram submetidos a um processo educativo que lhes era indiferente.

Embora os indígenas constituíssem o contingente ideal pela origem e quantidade para fornecer mão de obra escrava, esse objetivo não foi facilmente alcançado, pois ofereciam resistência e eram vistos como “selvagens” e “embrutecidos”, necessitando ser “pacificados”. Para alcançar seus objetivos, os missionários jesuítas (Schmitz 1994) percorriam as aldeias em busca, sobretudo, das crianças. Por não disporem de instalações fixas e próprias para o ensino, essas investidas foram denominadas missões.

As escolas, especialmente os colégios e seminários em funcionamento em toda a Colônia, atuaram para assegurar a reprodução da sociedade escravocrata e segmentada.

Com isso, “a Igreja Católica não só assumia a hegemonia na sociedade civil, como penetrava de certa forma, na sociedade política através dessa arma pacífica, que era a educação” Schmitz (1994, p. 41). Assim, a Igreja, através das instituições escolares se espalhava por vários lugares do território marcando seu domínio.

Essa postura etnocêntrica legitimava a atuação “civilizatória” que teria como objetivo integrar o indígena à sociedade ocidental e cristã daquele momento. Até a expulsão dos jesuítas por Marquês de Pombal, coube aos missionários religiosos a tarefa educacional e “civilizatória” que disseminou entre os povos indígenas uma educação fundamentada na prática da catequese. Do ponto de vista da política colonial, o propósito era submeter os índios aos ditames da metrópole portuguesa, de modo a integrá-los nas ações de seus interesses. A legislação indigenista, neste período, conjecturou tal aspecto e teve como base os problemas relativos à escassez de mão de obra, permitindo a captura, catequização e a escravização do índio.

Deste modo, se definiam dois ambientes distintos de ensinamentos:

[...] as chamadas casas - para a doutrina dos índios não batizados - e os colégios, que abrigavam meninos portugueses, mestiços e índios batizados. Nos colégios a educação tinha um caráter mais abrangente e estava voltada para a formação de pregadores que ajudariam os jesuítas na conversão de outros índios (RIBEIRO, 1984).

Toda ação pedagógica dos jesuítas estava marcada pelas formas dogmáticas de pensamento contra o pensamento crítico. Em relação à prática educativa Ribeiro (1984) afirma que havia dois modelos de instrução: um para os indígenas, centrado na leitura, escrita e algumas operações e outro, um ensino mais intelectualizado, para os filhos dos colonos.

Bessa Freire (2003) ao discorrer sobre as línguas na Amazônia e sua história social traz uma discussão sobre como a língua portuguesa foi introduzida na região e a formação da Língua Geral – língua que passou a ser utilizada como língua de catequese devendo ser difundida de forma sistemática entre o maior número de índios e sob a proteção legal – Regimento das Missões (1686). Para o autor, a razão para a criação da Língua Geral Amazônica - LGA estava na necessidade de interação, de troca de informações e do processo para disciplinar a força de trabalho indígena através da catequese que só poderiam ser viabilizadas, se fosse superada a enorme diversidade

lingüística. Assim nascia a LGA, com a finalidade de determinar qual língua poderia desempenhar esta função.

A denominada LGA começa a constituir-se historicamente quando os primeiros colonos portugueses, que chegaram ao Pará em 1616, se defrontaram - entre as centenas de línguas indígenas da Amazônia - com o tupinambá, falado na costa do Salgado até a boca do rio Tocantins. Eles conseguiram estabelecer um nível razoável de comunicação com esses índios, porque em Pernambuco e Maranhão, de onde vieram, haviam aprendido a falar a Língua Brasileira, uma língua também de origem tupi, usada na catequese pelos jesuítas [...] (BESSA FREIRE, 2003, p. 51).

Verificamos que a atitude predominante dos colonizadores em geral era quase sempre preconceituosa e glotocêntrica. Para serem compreendidos pelos jesuítas, pelos demais índios da aldeia e pelos colonos, os índios cristãos viam-se obrigados a aprender essa nova língua. Ainda segundo Freire (2004), no período colonial os povos indígenas foram submetidos a um choque cultural, produzido pelo embate entre práticas e concepções pedagógicas bastante distintas. Para alguns (índios) a educação não dependia da escola, para outros as normas e regras estavam amarradas à escola e à palmatória, para fins de correção dos erros. Esse choque trouxe consequências trágicas para as culturas desses povos.

O ensino praticado centrava-se na catequese, sendo totalmente estruturado sem levar em consideração os princípios tradicionais da educação indígena, bem como as línguas e as culturas desses povos. Nessa leitura, compreendemos quem tinha acesso à educação disponível e quais as condições de acesso à educação oferecida.

No entanto, os ensinamentos impostos e distantes da realidade dos nativos, não produziram mudanças no seu modo de vida, da forma direta e com a rapidez e facilidade esperadas pelos colonizadores. Tão logo voltavam ao convívio com outros índios, mesmo aqueles que eram batizados, retornavam aos seus costumes e crenças.

Em *Perspectivas Históricas da Educação Indígena no Brasil*, Bittencourt e Silva afirmam:

[...] se construiu a educação em aldeamentos, separando as crianças dos adultos, com práticas de ensino mescladas à necessidade de conhecimento das línguas indígenas, elaborando catecismos ao lado de gramáticas. Todavia, é preciso distinguir a educação jesuítica, de acordo com o público escolar que pretendia atingir. Havia os colégios para a educação dos jovens brancos onde, eventualmente poderiam conviver alguns indígenas e havia as aldeias missionárias, criadas para a catequese (BITTENCOURT E SILVA, 2002, p. 66).

Segundo as autoras, por volta de 1757, o trabalho dos jesuítas deixa de contar com o apoio da Coroa Portuguesa, então interessada em aumentar a produção agrícola da Colônia, para a qual, como reivindicavam os colonos, a escravização dos índios era necessária. Os jesuítas foram expulsos do Brasil e os aldeamentos elevados à categoria de vilas.

De acordo com as historiadoras, no período pombalino, a missão educativa permaneceu a mesma, ou seja, consistiu em civilizar o gentio e incorporar os indígenas como mão de obra sem, no entanto, utilizar formas de escravizá-los. Em resumo, a educação para os índios era um projeto político que tinha por finalidade civilizar e não mais evangelizar. Desta forma, pretendia-se fazer com que os índios estivessem aptos a desempenhar atividades civis, a partir da leitura, e se possível da escrita, para facilitar contatos e assimilações desejáveis, provendo, assim, a Coroa de súditos mais fiéis às ordens estabelecidas.

Tratava-se, nesse caso, de uma educação produzida para uma determinada sociedade que se urbanizava, dividida em classes sociais, com tradição de comunicação escrita, imposta a sujeitos cuja cultura oral e simbólica representava a forma de apreensão da realidade e de construção do conhecimento.

Ressaltamos que, de modo similar, toda essa reconstrução histórica se aproxima pelas semelhanças existentes no modelo educacional e nas relações sociais estabelecidas no Acre no momento das ações de exploração sofridas pelos indígenas da região. Weber assinala a opressão experimentada pelos índios acrianos por ocasião da história da colonização e da subjugação deles ao sistema de aviamento nos seringais, implantados nas suas terras no começo do século XX.

Vítimas de perseguições (ataques e massacres organizados), alguns dos sobreviventes fugiram e outros começaram a trabalhar para os "patrões" na condição de — "escravos de endividamento". Até a segunda metade do século, a maior parte do grupo em foco vivia dispersada em "colocações" e seringais distantes, vindo a reagrupar-se após 1977, quando o Estado começou a reconhecer no Acre a existência de povos indígenas, com direito a territórios próprios (WEBER, 2006, p. 44).

Uma simples análise permite-nos inferir que embora os objetivos da colonização possam variar no tempo e no espaço, as estratégias e interesses de dominação sobre os nativos marcaram todo o território nacional, ficando o norte do país com o registro

dessas ações mais intensas no período do Ciclo da Borracha. Retomando o contexto nacional, Bessa Freire caracteriza a organização do cenário brasileiro desse período.

[...] a portugalização recente da Amazônia não foi apenas um processo de esmagamento das línguas indígenas [...]. Foi [...] a montagem de toda uma ideologia colonizadora que baniu a questão indígena do curriculum oficial da escola, [...] e da memória do povo que hoje vive [...] na Amazônia (BESSA FREIRE, 1991, p. 36).

O processo de independência e o advento do Império no Brasil não trouxeram mudanças significativas para área educacional. As alterações ocorridas se deram somente em relação aos processos de aprendizagem, mas permanecia o ideal de civilizar o índio para torná-lo economicamente produtivo. Ferreira Neto descreve o que preconizavam os discursos políticos.

A mudança parece ser apenas quanto aos métodos de aprendizagem que, pelos decretos e discursos políticos da época, os quais preconizavam, com mais ênfase, a necessidade de separar as crianças do convívio familiar. Os resultados negativos da ação educativa eram explicados pelo retorno dos jovens cristianizados e civilizados aos antigos hábitos da vida tribal comunitária [...] (FERREIRA NETO, 1994, p. 81).

A promulgação do Diretório dos Índios serviu como medida para organizar o processo de integração do indígena ao Império Português.

O Diretório consistia em um conjunto de dispositivos que pretendiam regular a liberdade concedida aos índios pela lei de 06 de junho de 1751. Os parágrafos da Lei do Diretório dos Índios previam estratégias de inserção dos índios na sociedade colonial [...]. Durante esse período, as populações indígenas, colonos e escravos africanos, reunidos no Vale Amazônico, encetaram relações de necessidade que, de várias maneiras, alteraram as suas antigas formas de vida (COELHO, 2006, p. 54).

Podemos inferir que o Diretório dos Índios deu início a uma nova cadência de ritmo no qual as populações indígenas foram atingidas pelo projeto pedagógico de civilização. Segundo Amoroso (2001), as determinações do Diretório permaneceram vigentes até o final da década de 1790, quando foi revogado. Somente a partir de 1845, o Decreto 426, de 24 de julho, definiu o Regulamento das Missões, estabelecendo diretrizes gerais para a reintrodução de missionários no Brasil para que voltassem a se responsabilizar pela catequese e civilização dos indígenas.

Em resumo, constantes debates foram realizados durante todo o Período Imperial em torno do tema educação escolar primária organizada e mantida pelo poder público estatal que pudesse atender negros, índios e mulheres, sujeitos que faziam parte das camadas sociais inferiores. Nesse contexto histórico a administração do Império tinha como orientação (FERREIRA, 2001), a ideia de que a instrução popular era considerada a base do progresso moral, intelectual e social de qualquer nação e havia o entendimento, tanto no plano nacional quanto no internacional, de que investimentos na quantidade de escolas e de alunos representavam a preocupação para com o progresso e civilização de um país.

Entretanto, a presença da figura do indígena na agenda política da época não representou uma política imperial nem de longe voltada para seus interesses. Até o início do século XX, as autoridades se entusiasmaram com a possibilidade de haver instituições públicas destinadas ao ensino de crianças indígenas e desacreditavam que isso pudesse ocorrer sem a intervenção das missões religiosas, permanecendo a responsabilidade pela educação formal para índios dividida entre o Estado e as ordens religiosas.

Com a proclamação da República em 1889, o poder público brasileiro passa a normatizar os mecanismos de criação, organização e funcionamento da escola com a responsabilidade de oferecer instrução pública. Carneiro da Cunha (1991) explica que com o advento da República, sob a égide dos estados federados, a escola pública se fez mais presente na história da educação brasileira. O Estado passa a sistematizar uma política indigenista com a intenção de mudar a imagem do Brasil perante a sociedade nacional e mundial. Órgãos governamentais são criados com as funções de prestar assistência aos índios e protegê-los contra atos de exploração e opressão e de gerir as relações entre os povos indígenas, não indígenas e os demais órgãos governamentais.

No entanto, as mudanças não provocaram efetivas transformações. A partir das evidências históricas, Bessa Freire (2004) indica que a política do Estado brasileiro não foi diferente da política colonial e imperial em relação aos indígenas. A política educacional objetivava eliminar as diferenças, despojando os grupos étnicos de suas línguas e de suas culturas.

A grande motivação da nova concepção de educação (assistencialista) estava no reconhecimento da diversidade linguística e cultural por parte da comunidade internacional, abrindo novas perspectivas, momento em que são traçados novos

horizontes para a política educacional brasileira. Preconizava-se a educação como instrumento de proteção.

O ideário racista, em plena difusão fez com que as opiniões diante da “raça inferior”, se dividissem, uns defendendo o extermínio completo e outros advogando a proteção por lei e, nesse contexto, surgiu em 1910, o SPI – Sistema de Proteção ao Índio, com intenções leigas, mas que não excluía o auxílio dos missionários para o serviço de educação. Um dos regulamentos do SPI estabeleceu a oficialização da escola primária nas aldeias, pretendendo provocar a ruralização dessas áreas, tornando-as produtivas. Em 1967 é criada a FUNAI em substituição ao SPI que estava sendo acusado de corrupções. Mesmo nesse momento a política educacional continuou atrelada aos interesses do Estado que provocou conflitos pelas terras indígenas, não mais cobiçadas pelo solo, mas por outras riquezas do subsolo. (BITTENCOURT e SILVA, 2002, p. 67).

A educação como um direito inalienável, gerado a partir das aspirações republicanas do século XIX, como solução para todos os males e propulsora da ordem e do progresso, perdurou como estatuto utópico da democratização e universalização do conhecimento. Concretamente os indígenas ao lado de outras minorias e de uma grande massa de despossuídos de condições materiais ficaram de fora desse grande projeto nacional. Na prática constituiu-se um sistema educacional que, apesar de sua reconhecida importância no mundo social, desenvolveu-se em meio a um cenário de desigualdades.

A compreensão desse contexto histórico das relações entre indígenas e não índios em nível nacional e regional permitem-nos compreender essa história dividindo-a em dois períodos. O primeiro definido em termos de mudanças e continuidades relativas aos projetos de colonização e o outro referente a colonização simbólica que acompanhou a submissão política desses “outros”.

Nessas relações observaram-se a destruição das culturas indígenas e de suas crenças, marcando uma influência decisiva sobre o processo educacional. Em geral, a educação indígena estava marcada por traços comuns às práticas escolares de diferentes épocas, isto é, a assimilação das populações nativas pelo mundo de cultura ocidental, como objetivo que perdurou muitos séculos. Em outras palavras, as agências de contato sempre viram na educação formal um meio para a substituição dos sistemas culturais dos “selvagens” pelo sistema cultural dos “civilizados”.

Vale frisar que no Acre essas condições, embora noutro momento temporal, também foram experimentadas, pois cada povo que ali habitava teve seus sonhos e

culturas dizimados pelos desbravadores que não hesitaram em derramar sangue nos assassinatos (genocídios) ocorridos por ocasião do Ciclo da Borracha nos seringais.

Mudanças efetivas nesse quadro social só apareceram a partir das décadas de 70 e 80 do século XX, com a criação de leis e propostas educacionais que passaram a regulamentar o acesso à escola a partir de critérios mais democráticos e de respeito às culturas de grupos indígenas. Esse período evidencia outro momento dessa trajetória histórica, com aspectos diferenciados de reconhecimento de culturas distintas. Inúmeras mudanças foram promovidas pela mobilização de populações indígenas (movimentos e associações) e da sociedade civil, que buscaram estabelecer relações sociais equânimes.

Desse modo, a história da educação escolar indígena esteve marcada por continuidades, mesmo considerando as perspectivas de mudanças tanto nos discursos quanto nas práticas. Como resultados das mudanças se estabeleceram novas tensões, como o descompasso entre a legislação que regula a educação escolar no âmbito federal e sua efetivação, com a inclusão das escolas indígenas nos sistemas oficiais de ensino. Para assegurar o reconhecimento da especificidade da educação intercultural e o acesso aos programas públicos voltados para a educação básica tornou-se necessário a criação da categoria escola indígena junto aos sistemas de ensino. Verifica-se que ocorreram avanços nesse campo, sobretudo com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que desencadeou deliberações que ensejaram políticas públicas educacionais estabelecidas nos planos governamentais. No entanto, verificamos certa dificuldade de efetivação da escola indígena como pensada na legislação, que não acreditamos ser decorrente da dependência dos índios em não quererem ou não saber fazerem essa escola. O protagonismo prático desses povos na ponta do sistema encontra dificuldades em promover mudanças sobre as questões pedagógicas devido à modificação no momento de produzir e executar as ações de política escolar em relação ao texto legal. Talvez possamos falar do desconhecimento ou desinteresse dos governos em bem executar essas ações.

As últimas décadas do século XX representaram um marco na redefinição dessa condição de desassistidos no que diz respeito aos direitos sociais; certamente que referimo-nos a uma condição de cidadania insuficiente. A escola ganha novo sentido para os indígenas, tornando-se um meio de acesso aos conhecimentos científicos e de valorização e sistematização de saberes e conhecimentos tradicionais. A inserção da escola em terras indígenas ampliou o campo de atuação desses povos e estudiosos da temática, que puderam expressar outras formas de se relacionar com o conhecimento e



se engajar no trabalho de consolidação da educação escolar indígena. Expressão da importância que a instituição escolar ganha neste novo momento é identificada no discurso de Manoel Sabóia, professor indígena do Rio Jordão:

A escola representa a possibilidade de adquirir conhecimentos e se preparar para a defesa de nossos direitos, nossas culturas, tradições e costumes e religião. As nossas lideranças nos deram uma carta de autorização para ingressarmos no ensino superior na condição de assumir o compromisso de levar de volta o que aprendemos e repassar para a comunidade<sup>4</sup>.

Aos poucos os indígenas passam a assumir a luta por uma educação escolar que pudesse dar abertura para os seus modos próprios de aprendizagem. O direito à educação escolar diferenciada e de qualidade, intercultural e multilíngue faz parte das conquistas do movimento indígena na luta política pela demarcação de territórios e direitos de autodeterminação que têm mobilizado entidades e organizações indígenas, como as associações das aldeias e da sociedade civil, notadamente as ONGs, articulando-se em âmbito regional, nacional e internacional.

Tudo nesse campo se caracterizava como muito novo e restava aos indígenas o papel de definir que escolas desejavam para suas aldeias. Nesse contexto se estabelece um embate cultural, social e político diante das contradições encontradas na prática pedagógica de algumas escolas, destacando-se de forma breve a definição dos conteúdos curriculares, a gestão das escolas, o uso do tempo e espaço escolar entre outras questões que serão discutidas noutro momento deste estudo. Apesar da ocorrência dessas dificuldades, os docentes indígenas avaliavam positivamente a presença da escola em suas terras, identificando avanços na reflexão sobre o papel dessa instituição na definição dos objetivos da educação escolar nas comunidades,

Nosso objetivo como professor na comunidade é alfabetizar os alunos para que eles não sejam enganados como eram os nossos antepassados que trabalhavam para os brancos e foram explorados, quase escravizados. Não queremos ser enganados no comércio e também não é só ler e escrever é buscar nossos direitos que está na lei, mas longe da prática. Estudar para ajudar a própria comunidade, participando da organização (Professores Indígenas, In: Relatório do I Encontro de Educação – Conselho Indigenista Missionário, 1997).

---

<sup>4</sup> Entrevista realizada em 28/08/13 com Manoel Sabóia, acadêmico do Curso de Formação para Docentes Indígenas - UFAC.

No excerto do relatório elaborado no I Encontro sobre Educação Indígena ocorrido em 1997, torna-se evidente as dificuldades para efetivação de direitos não contemplados por políticas públicas para o cumprimento da legislação vigente. Uma leitura mais ampla sobre as conquistas legais no campo educacional indígena permite a identificação de algumas ações e experiências que representam avanços no sentido de consolidar os objetivos da escola indígena. O conjunto das experiências positivas produzidas nas duas últimas décadas, voltadas para a construção de propostas curriculares diferenciadas, formação de professores e produção de materiais didáticos específicos têm valor paradigmático para aqueles que buscam garantir o direito dos povos indígenas de estabelecerem formas particulares de organização escolar, tal como é assegurado na Constituição Federal de 1988 e pela LDB de 1996.

Estas experiências dão sustentação à atuação dos técnicos de secretarias estaduais e municipais e dos integrantes dos núcleos de educação indígena dos estados, além de subsidiar pesquisadores na discussão sobre a inclusão das escolas indígenas no sistema de ensino oficial, possibilitando a compreensão das políticas de educação destinadas a estes povos. As ações educativas desenvolvidas pelas universidades e pelas ONGs, envolvendo a implantação de escolas, formação de professores indígenas, organização de materiais didáticos, regimentos escolares, entre outras, junto às comunidades indígenas em várias regiões constituem referências significativas para a estruturação e o reconhecimento dessas escolas.

Assim, a apropriação dos processos formais de escolarização por parte dessas sociedades é motivada por interesses bastante heterogêneos. Variados são os usos que as populações indígenas fazem dos conhecimentos da cultura ocidental trazidos pela escolarização. A escola passa a ser vista como uma ponte de comunicação interétnica.

A inclusão das escolas indígenas no sistema educacional do Acre e em outras partes do país e a proposição de ações resultantes de políticas públicas de educação escolar indígena representam uma grande conquista, todavia não são garantias de ausência de impasses e dificuldades que precisam ser enfrentadas.

Dessa forma, o conhecimento das iniciativas educacionais desenvolvidas no espaço indígena acriano, de um lado, constitui-se como aspecto importante, na medida em que resgata momentos da trajetória de lutas e conquistas da escola buscando compreender como a educação formal foi desenhada nessa parte do território brasileiro. De outro, permite-nos produzir uma pesquisa sobre políticas educacionais, comprometida com uma perspectiva crítica e com o objetivo de análise das múltiplas

relações, pois demanda uma investigação aprofundada tanto das mediações mais amplas como das mais imediatas. Nesse sentido, sem desconsiderar a importância de pesquisas de natureza teórica, deve-se destacar as contribuições das pesquisas que procuram investigar o Contexto da Prática (realidade concreta), articulando-as com as determinações mais amplas.

## 2.2 PROJETOS DE ESCOLAS INDÍGENAS NO ACRE

As etnias indígenas do Acre durante sua história educacional experimentaram no processo educativo formal relações de embates e dominação, travadas entre elas e a sociedade local, regional e nacional. De maneira pontual esses impasses se constituíram inicialmente através das agências tradicionalmente responsáveis pelo contato na região, a saber: a *empresa seringalista* desde o início do século XX; as “*Missões de Fé*” (Missões Novas Tribos, principalmente), a partir da década de 60 e, por fim, a partir 1976 com a atuação da FUNAI. Sobre essas agências traçaremos uma breve apresentação e análise com vistas à reconstrução de parte da trajetória histórica da escola indígena no Estado.

### Escola Indígena Gerenciada pela FUNAI

No texto raríssimo sobre esse histórico, *Escolas formais- Agências mediadoras* de Monte (1984), a autora que foi coordenadora do projeto – “Uma Experiência de Autoria”, descreve o processo educativo empreendido pela FUNAI. A atuação dessa instituição, pela via das escolas, se mostrou insatisfatória, como se evidencia no discurso de uma das jovens lideranças indígenas:

[...] como já aconteceu com a FUNAI, contrata gente da cidade, vai na aldeia, passa três ou dois dias e volta. Quando chega na cidade, fala que índio só come e dorme. Mas, nesses três dias que passou lá, só foi na primeira casa e as outras casas estão querendo aprender também. Quando chega o fim do ano, os professores ficam ganhando os salários deles, por nome da escola da aldeia [...] (Osair Si Kaxinawá *apud* MONTE, 1984, p. 11)<sup>5</sup>.

O modelo de escola que os índios buscavam construir não se confundia com o da FUNAI, descrito e negado enquanto escola de branco, com pretexto de escola indígena.

---

<sup>5</sup> Utilizamos o expediente *Apud* para citar o trecho de um texto exclusivo da obra referenciada.

A proposta de educação trazida pela Fundação Nacional do Índio levava as lideranças a refletirem sobre a possibilidade de realizá-la por si própria, dispensando a tutela, que nas relações do contato, via escola, gerou uma espécie de engodo assistencialista, redundando numa forma de patronato, remunerado oficialmente. Como alternativa a estas escolas da FUNAI, surgiram as escolas indígenas auto-geridas, de autoria, mas financiadas pelo Estado, via Secretaria de Educação e pela própria FUNAI; “É este tipo de escola, a coisa mais importante para o índio...” Esse foi o discurso pronunciado por Francisco Apurinã ao referir-se ao modelo de escola que se esperava ser gerenciado pelo próprio povo indígena e, ao mesmo tempo, rejeitava as propostas da Fundação Nacional do Índio.

#### Escola Indígena - Empresa Seringalista

Como exemplo das relações de dominação e desapropriação fundiária e cultural, impostas pelas empresas seringalistas na ocupação da Amazônia, expressas e acionadas também na escola formal, tomemos o caso da comunidade Poyanáwa, radicada no município de Mâncio Lima - Acre.

Segundo estudos do antropólogo Terry Aquino (1987), a área da Fazenda Barão, imemorialmente habitada pelos Poyanáwa, desde 1900 foi explorada pelo Coronel Mâncio Lima, que tentava estabelecer contato amistoso com os índios, buscando sua “catequese” sem sucesso. Várias expedições são organizadas com intuito de “amansar” os Poyanáwa, até que em 1914 eles são finalmente arrastados pelo Coronel Mâncio para a sede do seringal. Os homens são separados de suas famílias e mandados para os centros dos seringais com a finalidade de cortar seringa. As mulheres, seus filhos e os velhos ficavam na sede, encarregados das atividades agrícolas do seringal, em troca de comida e roupa.

Na obra *Projeto Interação – por uma educação indígena diferenciada*, Monte analisa como se caracterizou o surgimento da escola entre os poyanáwa.

Foi exatamente no início deste “tempo de cativo” (expressão dos Poyanáwa para o período de 1915 a 1950 - morte do Coronel) que se iniciou a escola. Segundo artigo de Brandão Castelo Branco, in Juruá Federal, “...em 1916, é criada a Escola Cândido Rondon, destinada a alfabetizar os Poyanáwa em língua portuguesa, com 27 alunos matriculados...” Nos depoimentos dados por velhos índios Poyanáwa, estudantes desta Escola Rondon, à assessora Vera Olinda, contaram: “Aprendi ABC, contar, tirar ditado. Dia de quarta, sábado, fazia argumento e tabuada. Em 1920 me

tiraram da escola e me botaram para cortar seringa. Estudei só 2 anos. Saí para estrumar coqueiros, cortar rações pros bezerros, tudo pro Coronel Mâncio... Ensinau votar, fazia bigode nos meninos... Prof. Cassimiro dizia: Vocês vão ver um bicho nos ares, sem pé nem cabeça (avião)...” De um cruzado (índio com branco) se tira um bom. Nunca falou de índio, só da terra que roda, das estrelas que são muito altas. Dizia que a lua tem força, quando tá nova. Poyanáwa já sabia de tudo, mas não dizia para ele não. A escola nunca acabou. Só acabava a casa e faziam outra e tem até hoje... Eu parava de trabalhar de depois voltava e não saí do primeiro livro. Não podia aprender porque a vida era cortar seringa pro Coronel Mâncio, a troca de algumas roupinhas que ele dava(...)” A escola Poyanáwa, criada por Mâncio Lima, tinha também a finalidade de treinar os índios para votar nas eleições municipais no Partido Autonomista, e o Coronel foi eleito duas vezes Prefeito de Cruzeiro do Sul. Como produto desta escola formal, hoje somente os índios mais idosos do grupo conhecem a língua Poyanáwa, sua mitologia e suas técnicas artesanais, tendo sido, portanto, o processo educativo “para o índio”, um veículo eficaz para o etnocídio deste grupo. No início da década de 80, quando a comunidade Poyanáwa inteirou-se de seus direitos sobre a área da Fazenda Barão de Rio Branco, uma série de conflitos entre brancos e índios ocorreram, inclusive através da escola: a monitora Sofia Poyanáwa, após o segundo curso de monitores índios, de volta à área, foi obrigada a travar uma briga política/profissional com a então diretora da escola “José Agostinho”, filha do ex-patrão da Fazenda Barão. Numa carta a nós encaminhada, diz Sofia: “...Comunico-lhes que tive uma grande dúvida com a branca na escola. Dei pancada e levei. Então veio a inspetora e o prefeito de Mâncio Lima retirou ela da escola. Agora sou a diretora e a professora da escola Napoleão Poyanáwa...” (MONTE, 1987, p. 12).

A partir deste novo direcionamento das relações entre empresas seringalistas e comunidades Poyanáwa, ocorridas também no espaço social da escola, os Poyanáwa mudaram-lhe o antigo nome de “José Agostinho”, sem significado cultural para o grupo, para Escola Napoleão Poyanáwa, em memória do velho cacique assassinado pelos capangas do Coronel Mâncio Lima.

Atualmente, esta escola vem promovendo um resgate de algumas práticas culturais, sobretudo da língua e da mitologia, massacradas durante mais de 80 anos de dominação branca, desligando-se gradativamente do programa oficial da Secretaria Municipal de Educação a que estava atrelada.

Com essa agência – a empresa seringalista – a escola manteve-se distante das demandas de muitas comunidades indígenas, dado o caráter de imposição e apagamento cultural. Todavia, torna-se evidente o papel de resistência empreendido por muitas lideranças para que a escola estivesse sintonizada com a educação indígena.

## Escola Indígena - Missões Novas Tribos do Brasil

A terceira agência responsável pela escola na região do Acre também trouxe no seu bojo relações de dominação promovidas através da escola formal. Esse modelo foi implantado, segundo Monte (1987) na área indígena do Rio Gregório, onde dois postos das Missões se estabeleceram por quinze anos e com eles duas escolas, uma na aldeia dos Katukina, outra na aldeia dos Yawanawá.

A escola dos missionários era inicialmente monolingüe. A autora lembra que essa escola utilizava cartilhas de alfabetização e livros de leituras nas diversas línguas dos grupos onde atuam. Esgotados os conteúdos didáticos destes materiais, que não vão além da apresentação das palavras geradoras e das famílias silábicas destas línguas, agrupadas em frases ou em textos bíblicos e/ou hinos traduzidos, a escola faz brusca passagem para a língua portuguesa. Adotam então o programa oficial da Secretaria de Educação Municipal, submetendo suas turmas ao mesmo sistema de ensino/aprendizagem: desde a seriação das turmas, até o calendário e a forma de avaliação dos conteúdos, o que resulta na separação dos índios-alunos, no final do ano, em aprovados ou reprovados.

A escola missionária é um dos mecanismos usados para legitimar sua presença nas áreas, conquistando a confiança dos grupos, dominando-lhes a língua e desenvolvendo a escrita, com o objetivo de “salvar-lhes as almas”. A língua escrita do grupo, é, pois, oferecida “em escambo” aos próprios falantes, como símbolo do poder/saber dos missionários, que, em troca, pediam-lhes o abandono de suas crenças e a adoção da religião evangélica.

Há ainda uma influência incisiva no tocante à escrita. Segundo Monte (1984) a escrita da língua indígena é, pois,

resultado de um ato solitário e autoritário dos “pesquisadores” das missões, que propõem para o grupo uma ortografia, escolhem as palavras geradoras, desenhando-as, traduzem estórias estrangeiras, oferecendo já prontos estes materiais didáticos, simultaneamente externos e próprios aos índios, nas suas escolas. O resultado desta forma de pesquisa e pedagogia são materiais desprovidos de significação cultural para os grupos, embora escritos nas suas línguas. [...] nas áreas onde existem escolas missionárias, as escolas dos monitores índios assessorados pela CPI/Acre, enfrentam a resistência daqueles que previam o fim do seu próprio papel de educador/evangélico (MONTE, 1987, p. 13).

A atuação das Missões Novas Tribos do Brasil entre as comunidades indígenas encontrou seu desfecho quando emergiram dessa interação relações conflituosas, em que as comunidades indígenas começaram a perceber que os interesses dessa instituição eram divergentes e distantes dos seus anseios. Em meados da década de 80, após uma série de conflitos envolvendo as Missões Novas Tribos do Brasil/Comunidade e até a Polícia Federal, a partir do escândalo das Asas do Socorro, os Yawanawá expulsaram os dois casais de missionários americanos de sua aldeia, por razões diversas que contrariavam as intenções e objetivos indígenas.

Antropofagicamente, os índios devoram dos missionários alguns elementos importantes na luta pela emancipação e recuperação de identidade, podendo hoje, inclusive, redefinir a escrita de suas línguas com a elaboração de um alfabeto, pelos professores índios-assessorados, buscando unificar as letras correspondentes aos fonemas comuns às línguas da mesma família lingüística, como Pano e Aruak e aprofundar progressivamente o estudo da gramática de suas línguas, através de pesquisas que envolvam suas comunidades indígenas e os seus assessores de confiança.

Como exemplo das relações e do contraste de interesses, que contribuíram para a expulsão dos missionários das Novas Tribos de dentro das áreas indígenas, como resultado de avaliações feitas pela comunidade ilustramos com o depoimento de um yawanawá do Rio Gregório:

Chegamos a conclusão de que nos quinze anos que esses missionários passaram em nossa área nunca mostraram interesse em ajudar concretamente a nossa comunidade. Passaram todo esse tempo enrolando os índios, boicotando a nossa organização política e impedindo o desenvolvimento da economia indígena. E, sobretudo, desrespeitando a cultura indígena, desconsiderando as rezas e rituais de nossa comunidade, impondo a religião deles, dizendo que é a melhor, a única que salva e que vai garantir o paraíso e um lar de paz eterna e de harmonia no céu. Esses missionários norte-americanos viviam dizendo que a nossa religião, o cipó (daime) e o nosso mariri e festas tradicionais eram coisas do diabo. Por causa das pregações religiosas deles, esses missionários converteram algumas lideranças para impor a religião deles para o resto da comunidade, criando, de certa forma, uma divisão interna entre os índios de nossa comunidade. Eu, por exemplo, fui muito perseguido e caluniado por esses missionários das Novas Tribos. Saí de minha comunidade para estudar em Rio Branco, a bem dizer fugindo por causa dos patrões que mandavam em nossa área e por causa desses pastores das Novas Tribos. Depois é que eu comecei a participar de reuniões do movimento indígena e acompanhar os trabalhos das entidades de apoio à causa indígena (CPI-Acre e CIMI-NORTE), que acho muito importante não só para mim como para todas as comunidades indígenas do Acre. Aí a missão Novas Tribos tentou jogar alguns índios convertidos à sua religião contra mim, dividindo ainda mais a nossa comunidade. Os missionários viviam dizendo para o seu povo que eu era comunista, era traficante de drogas, que nem sei o que é. Diziam ainda que eu não era mais índio, porque já conhecia

os Estados Unidos, o Canadá e outros países e o índio que é índio tem que viver só na mata, sem sair para a cidade e buscar os nossos direitos pela posse da terra em que vivemos e trabalhamos. E agindo dessa forma que a missão Novas Tribos vai ajudar os índios nas áreas onde eles atuam? Se o próprio governo brasileiro até hoje não consegue assistir decentemente as comunidades indígenas deste país com saúde, educação e projetos econômicos, quanto mais estas missões Novas Tribos que não têm compromissos com os índios e com o nosso país (Biraci Brasil Nichiwaka, liderança Yawanawá e coordenador da UNI-NORTE (União dos povos indígenas do Norte) em Rio Branco-Acre *apud* MONTE, 1987, p. 15)<sup>6</sup>.

Além das propostas descritas a respeito dos modelos educacionais elaborados por diferentes agências para os nativos da região em momentos distintos, vale enfatizar que surgem a partir de 1970 e 1980, outras iniciativas de organização da educação escolar associadas à luta por outros direitos como a defesa de suas terras. Entre algumas dessas iniciativas estava o projeto – de desenvolvimento comunitário, educação, saúde – que estruturava a equipe e o trabalho institucional da CPI/AC. Para Monte (2008) inicia-se naquele momento a formação inicial de monitores de educação. A ação educacional de formação se daria a partir de proposta pedagógica “diferenciada” das anteriores existentes, como a levada a cabo pelos padrões seringalistas, pela Fundação Nacional do Índio ou pelas missões religiosas. Tal ação implicou a criação e a produção de novo material didático para escolas indígenas, assim como a implantação das primeiras escolas sob a responsabilidade das próprias comunidades.

Aos poucos o cenário escolar indígena apontava para avanços conquistados por esses povos, avanços obtidos com a participação de organizações não governamentais, no conjunto das lutas dos movimentos sociais pela garantia de direitos de cidadania, a partir de orientações socioculturais próprias. As mudanças passaram a ser refletidas na legislação e gradativamente a política oficial teve como marco significativo a revogação do propósito integracionista e a redefinição do papel do Estado, agora com a incumbência de garantir que os povos indígenas vivam e tenham respeito suas culturas e formas próprias de organização. É nesse contexto histórico que se situa a ação da CPI/AC ao oferecer formação para os professores indígenas, numa nova orientação política, assinalando o processo de tratamento diferenciado e específico da educação escolar destinada aos indígenas que em pouco tempo figuraria dentro do sistema nacional de ensino.

Na mesma ocasião também teve papel importante o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) no apoio às demandas por educação escolar indígena, buscando na

---

<sup>6</sup> Utilizamos o expediente *Apud* para citar o trecho de um texto exclusivo da obra referenciada.



presença junto às comunidades, refletir e construir experiências em educação de forma que atendessem ao anseio das comunidades pelo domínio do saber escolar, ao mesmo tempo em que essa escola pudesse contribuir para o fortalecimento das culturas nativas. No Acre a presença do Conselho remonta a aproximadamente 1975, com o trabalho de levantamento das áreas indígenas da região, sob protestos e ameaças de autoridades e da maioria da população regional. Ainda que ligado à Igreja católica, o CIMI pautou sua atuação fazendo uma autocrítica às práticas missionárias tradicionais afirmando que “as tentativas de transplantar nosso modelo educacional são responsáveis pelo fracasso da educação para os indígenas nestes 500 anos” (AMARANTE; PAULA, 2001, p.7). Esta posição será fortalecida com a ação do movimento indígena que aos poucos passa a assumir o controle social das políticas destinadas às suas comunidades.

Diante de um cenário em mudanças (redemocratização política que se anunciava em todo país) todos os acontecimentos representaram uma forte pressão política de setores da sociedade civil, levando à criação de novas formas de representação política dos povos para a formulação de direitos educacionais que atendessem à cultura dos povos indígenas em sintonia com outros movimentos populares e étnicos.

Em nosso estudo, um dos aspectos centrais relacionados ao objeto tem como foco as políticas de formação de professores indígenas, e no contexto histórico aqui registrado identificamos as primeiras iniciativas de qualificação de docentes indígenas no Acre. No bojo das transformações, ainda em 1983 foram oferecidos de forma contínua, pela Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC), os primeiros Cursos de Formação de Professores Indígenas, em resposta às demandas das comunidades indígenas por uma educação diferenciada, diversa das experiências isoladas de alfabetização nas aldeias, como o Mobral, as escolas de padrões seringalistas, as escolas missionárias em língua materna e escolas rurais oficiais de municípios próximos às aldeias.

Os grupos indígenas solicitavam às instituições de apoio algumas formas de serviços educativos para os jovens indígenas, os quais passaram a ser capacitados para atuar em espaços como o gerenciamento de cooperativas e nas questões da saúde e da educação escolar, no bojo das suas lutas pela conquista e gestão das Terras Indígenas (T. I.). Deste modo, o Estado do Acre começa um dos projetos pioneiros do país referente ao Programa de Formação de Professores Indígenas, iniciado em 1983 e encerrado em 2003, denominado “Uma experiência de autoria”, formulado, sistematizado e implementado pela Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-AC).

O programa representou uma reviravolta no estado, causando repercussões nos processos de aprendizagens para o desenvolvimento pessoal e profissional de professores indígenas. Segundo Albuquerque (2005), em sua produção destaca no capítulo primeiro deste trabalho, a formação oferecida partia da hipótese de que os processos de aprendizagem da docência, nesse programa de magistério indígena, tinham como principal eixo norteador a prática reflexiva sobre vários aspectos da educação escolar. Em nosso estudo interessa o olhar mais específico sobre a formação de professores, aspecto que destacamos brevemente a respeito do programa.

As informações levantadas sobre a formação ofertada pela CPI/AC a partir de alguns relatórios permitem-nos produzir uma caracterização em que constam itens recorrentes dos discursos sobre o que pensam os indígenas sobre sua aprendizagem da docência; a importância do professor; a necessidade de aprofundar conhecimentos sem perder de vista os objetivos gerados na comunidade; relações com os pares e alunos; a busca por informações; reinterpretação de situações vividas; considerações sobre a importância das pesquisas como fonte de conhecimento para o ensino.

Além dos aspectos descritos o programa trazia para o centro das reflexões dos docentes questões relacionadas ao funcionamento da escola onde lecionam; a importância da leitura e da escrita para a comunidade; os diversos tipos de formação que identificam na comunidade; os conhecimentos com os quais trabalham; as práticas pedagógicas que desenvolvem; as dificuldades que enfrentam no exercício da docência; a superação das dificuldades na sala de aula e na comunidade; e, seu empenho como pesquisadores, produzindo e intervindo na realidade – tradicional e escolar – de seu grupo étnico.

Em linhas gerais, o programa oferecido pela CPI/AC parece ter contribuído de maneira decisiva para a redefinição do que seria a escola indígena no estado, moldando a identidade pessoal desses professores e seu conhecimento prático, pois o trabalho de formá-los estava ancorado na complexa tarefa de ensinar e situado num espaço de trabalho (a escola, o campo, a praia, o roçado, a floresta, os rios), enraizado numa instituição e numa sociedade. Em outras palavras, embora os professores utilizassem diferentes saberes, essa utilização se dava em função das situações concretas ligadas a esse trabalho (espaço físico, materiais, planejamentos), a fim de enfrentar as situações cotidianas. Em suma, a aprendizagem estava a serviço do trabalho.

Em síntese, os trabalhos da CPI/AC estavam assentados em transações constantes entre o que eles eram, (incluindo-se aí suas emoções, conhecimentos,

expectativas, história pessoal, compromisso político, valores, ética) e o que faziam. Isso significa dizer que os saberes de cada grupo étnico ali representado traziam em si mesmos as marcas de seu trabalho, não somente sendo utilizados como um meio de trabalho, mas, produzidos e modelados no e pelo trabalho, simbolizados e operacionalizados em reflexões, gestos e palavras necessários à sua realização. Em síntese, tanto na literatura consultada quanto nos dados obtidos na pesquisa, constatou-se que as repercussões dos saberes apreendidos pelos professores indígenas a partir do Projeto de Autoria comportavam diferentes facetas.

A experiência de formação proporcionou aos docentes indígenas um lastro de certezas que repercutiram em novas situações na constituição de suas trajetórias pessoais, políticas, intelectuais, afetivas e sociais. Nesses termos, é possível afirmar a partir dos dados levantados e analisados sobre essa ação de formação docente, que a prática reflexiva se constituía como eixo norteador do Projeto de Autoria. Isso denota a natureza e o processo de construção dos conhecimentos necessários à aprendizagem da docência, no Programa de Formação de Professores Indígenas da CPI-AC.

Tendo apresentado alguns elementos da história da educação escolar indígena em nível de Brasil e determinados aspectos desse contexto dentro do espaço geográfico acriano, retomamos ao final desta parte do trabalho, o entendimento de que o contexto histórico exposto representa uma reapropriação de discussões e pesquisas já produzidas na área, as quais refletem em sua maioria o relacionamento entre indígenas e sociedade envolvente ao longo da história nacional. No entanto, essa apropriação não quer ser simplesmente a condição de “fazer chover no molhado”, no sentido de dizer o que já foi dito. Ela visa contemplar a necessidade de que em pesquisas sobre políticas educacionais, principalmente sobre políticas educacionais específicas, se verifique as relações possíveis entre as políticas e o contexto histórico, como maneira de compreender as origens e raízes das políticas, bem como dos problemas e questões que elas se propuseram enfrentar.

Em linhas gerais, o contexto registrado traz fortes elementos que permitem-nos analisar e identificar a existência de uma condução centralizada do sistema educacional durante a maior parte da história do relacionamento entre indígenas e sociedade envolvente. Tal sistema até produziu e propôs grandes objetivos políticos e sociais, mas revelou-se incapaz de conduzir harmoniosamente para mudanças, e essa incapacidade gerou algumas das grandes dificuldades que ainda hoje refletem-se na educação escolar indígena. Na verdade, verificamos que o processo educacional funcionou como um

sistema hierarquizado, com uma administração onipresente que em geral não compreendeu as necessidades educacionais das comunidades étnicas do país.

No entanto, toda essa conjunção histórica (Contexto de Influência) serviu de base para o Contexto de Produção. No país inteiro, gradativamente, a política indigenista oficial e a nova legislação fomentaram a expansão e a universalização em todo o território brasileiro, por meio dos sistemas de ensino da chamada educação escolar indígena. Da regulamentação desta especificidade, destacamos na abordagem seguinte o arcabouço jurídico construído em torno da educação escolar indígena para sua regulamentação e garantia de políticas públicas nesse setor para esse segmento social.

### **3 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: Questões Atuais - reconhecimento das culturas e paradoxos**

Na primeira parte deste capítulo enfatizamos os avanços conquistados pelos povos indígenas em educação escolar, melhorias obtidas com a participação de organizações não governamentais, no conjunto das lutas dos movimentos sociais pela garantia de direitos de cidadania, a partir de perspectivas socioculturais adequadas. Essas mudanças refletidas na legislação que orienta a política oficial tiveram como marco significativo a revogação do propósito integracionista e a redefinição do papel do Estado, agora com a incumbência de garantir que os povos indígenas vivam e tenham respeitado suas culturas e formas próprias de organização. Tratamos, sobretudo, da educação escolar nesta nova orientação política, assinalando o processo de tratamento diferenciado e específico da educação escolar destinada aos indígenas, dentro do sistema nacional de ensino. Da regulamentação desta especificidade, destacamos os mais importantes instrumentos legais que têm servido de base para viabilidade, na prática, de uma política de educação escolar indígena no Brasil, buscando posteriormente entender como ela se processa no Estado do Acre.

Entre outros aspectos, objetivamos mostrar nesta parte do estudo como se caracteriza o Contexto da Produção de texto, que representa o texto político (um dos momentos do Ciclo de políticas). De acordo com Mainardes (2006b, p. 53) “os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral”. Focalizando nosso objeto de estudo, acreditamos que a preocupação com esse contexto é identificada através da análise dos documentos legais (nacionais e estaduais) direcionados à educação escolar indígena.

#### **3.1 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL - LEGISLAÇÃO**

Com o processo de abertura política no Brasil, grupos indígenas se mobilizaram no sentido de romper com uma tradição da legislação brasileira, orientada pela postura assimilacionista, que sempre procurou integrar os povos indígenas à “comunhão nacional”. A presença de organizações representativas por ocasião da Assembleia Nacional Constituinte provocou intensas discussões, como por exemplo, o discurso

proferido pelo líder indígena Ailton Krenak<sup>7</sup>. No bojo dessas discussões foram redefinidas as relações do Estado brasileiro com esses povos, passando a figurar no texto da Constituição Federal de 1988, a conquista de direitos, que constituem uma postura diferencial da até então prevista como tratamento pelo Estado brasileiro para com os povos indígenas, conforme Parecer do Conselho Nacional de Educação.

A nova Constituição inovou ao garantir as populações indígenas o direito tanto a cidadania plena (liberando-as da tutela do estado) quanto ao reconhecimento de sua identidade diferenciada e sua manutenção, incumbindo o estado do dever de assegurar e proteger as manifestações culturais das sociedades indígenas. A Constituição assegurou, ainda, o direito das sociedades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, o que vem sendo regulamentado através de vários textos legais. Com o capítulo VIII, do Título VIII, da Constituição Brasileira de 05 de Outubro de 1988, são-lhes restituídas suas lidimas prerrogativas de primeiros cidadãos do nosso imenso Brasil. Afinal, não foram os índios que invadiram o Brasil... Suas tradições, seus costumes, seu habitat e, especialmente suas línguas são os autóctones. A “gens” indígena é a aquela verdadeira, original e primeira nas terras Brasileiras. Com o artigo 231, do capítulo VIII da CF de 1988 fez-se justiça; Art. 231- São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo á União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos seus bens. Idêntica é a força redimensionadora da postura constitucional em relação aos povos e á educação indígena que já se encontra nos artigos 210, 215 e 242 da mesma Constituição de 1988: “Art. 210, §2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada as comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Art. 215, § 1º - O estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro brasileiras e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. Art.242, § 1º - O ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro (BRASIL. Parecer nº 14, 1999, p 06).

---

<sup>7</sup> Um dos mais conhecidos líderes indígenas do Brasil, nascido em Minas Gerais em 1954. Com 17 anos migrou com seus parentes para o estado do Paraná. Alfabetizou-se aos 18 anos, tornando-se a seguir produtor gráfico e jornalista. Ainda na década de 1980 passou a se dedicar exclusivamente à articulação do movimento indígena. Em 1987, no contexto das discussões da Assembleia Constituinte, Ailton foi autor de um gesto marcante, logo captado pela imprensa e que comoveu a opinião pública: pintou o rosto de preto com pasta de jenipapo enquanto discursava no plenário do Congresso Nacional, em sinal de luto pelo retrocesso na tramitação dos direitos indígenas. Em 1988 participou da fundação da União das Nações Indígenas, fórum intertribal interessado em estabelecer uma representação do movimento indígena em nível nacional. Em 1989, participou do movimento Aliança dos Povos da Floresta, que reunia povos indígenas e seringueiros em torno da proposta da criação das reservas extrativistas, visando a proteção da floresta e da população nativa que nela vive. Atualmente, está no Núcleo de Cultura Indígena, ONG que realiza desde 1998 o Festival de Dança e Cultura Indígena, idealizado e mantido por ele, na Serra do Cipó (Minas Gerais), evento que visa promover o intercâmbio entre as diferentes etnias indígenas e delas com os não indígenas Disponível em:<<http://tvcultura.cmaais.com.br/reportereco-a-historia-de-vida-do-lider-indigena-ailton-krenak/>>. Acesso em 06 de setembro de 2015.

A Carta Magna desencadeou a proposição de uma série de alternativas contrárias às práticas de submissão, até então, impostas aos indígenas. Partindo da garantia de seus territórios, possibilitou que cada comunidade tome para si a responsabilidade de aceitar ou não, e de remodelar, como lhes convêm, os direitos sociais garantidos a todos os cidadãos brasileiros. Por exemplo, a escola, se interessar ao povo indígena, este pode fazer dela um lugar onde a cultura e a organização social e política indígena dêem as regras. Isto é, torna-se possível oficializar a escola entre os indígenas com um novo significado, um novo sentido, como meio para garantir acesso aos conhecimentos gerais, sem precisar negar a identidade de cada povo e as especificidades culturais.

As proposições constituídas na área da educação desencadearam uma série de documentos legais, pareceres e resoluções com vistas a subsidiar a construção de programas de educação escolar dentro dos novos indicativos da nova Constituição. A normatização - afora as críticas quanto às amarras impostas com a adequação a “estruturas” e formas de organizar a educação escolar - assegura aos povos indígenas o direito a uma educação de qualidade, que respeita e valoriza seus conhecimentos e valores culturais, e permite que tenham acesso a conhecimentos ocidentais, de forma a participarem, ativamente, como cidadãos plenos do país.

A regulamentação da escola indígena é provocada a partir da denúncia de indígenas e indigenistas sobre a inoperância e desmandos do órgão indigenista oficial, a FUNAI, situação que não garantia a segurança de que tal órgão daria conta das novas atribuições delegadas pelo texto constitucional. Como medida, o governo federal decide pela transferência das atribuições da FUNAI com a educação escolar para o Ministério da Educação, formalizada no Decreto Presidencial nº 26 de 04 de fevereiro de 1991. A partir de então, a responsabilidade pela educação escolar, nas comunidades indígenas, é distribuída da seguinte forma: ao Ministério da Educação, a função de coordenar as ações referentes à educação escolar indígena no país, enquanto que a execução passa a ser competência das secretarias de educação dos estados e municípios.

Ainda em 1991, através da Portaria Interministerial nº 559, de 16 de abril de 1991, do Ministério da Justiça – à quem a FUNAI está submetida – e do Ministério da Educação, são estabelecidos os fundamentos da educação escolar indígena, na perspectiva oficial, reforçando os princípios já contemplados na Constituição

Federal. O documento institui uma Coordenação Nacional de Educação Escolar Indígena com a finalidade de coordenar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas dessa educação escolar no país. Como forma de viabilizar a ação nos estados, estimula a criação de Núcleos de Educação Indígena (NEIs), nas Secretarias Estaduais de Educação com o intuito de apoiar e assessorar as escolas indígenas. Estabelece, também, princípios que vêm caracterizar a prática diferenciada nas escolas das comunidades indígenas; define com prioridade, a formação de professores indígenas, com currículos, calendários, metodologias e formas de avaliação adequadas às especificidades socioculturais, com ensino bilíngue e material didático, elaborado pela própria comunidade indígena.

No ano seguinte, 1992, foi instituído, no Ministério da Educação (MEC), o Comitê de Educação Escolar Indígena, por meio da Portaria nº 60/92 - MEC, com a finalidade de subsidiar as ações e proporcionar apoio técnico científico às decisões que envolvem a adoção de normas e procedimentos relacionados com o programa de educação escolar indígena. Este Comitê de Educação Escolar Indígena, em novembro de 1993, lança um documento com as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, com o propósito de delinear os princípios gerais para a educação escolar, com base nos direitos constitucionais, estabelecendo que as escolas indígenas devam ser específicas, diferenciadas, intercultural e bilíngue. Como menciona o documento:

As escolas indígenas, por conseguinte, deverão ser específicas e diferenciadas, ou seja, as características de cada escola, em cada comunidade, só poderão surgir do diálogo, do envolvimento e do compromisso dos respectivos grupos, como agentes e co-autores de todo o processo. [...] A interculturalidade, isto é, o intercâmbio positivo e mutuamente enriquecedor entre as culturas das diversas sociedades, deve ser característica básica da escola indígena. Isso significa passar da visão estática da educação para uma concepção dinâmica. Não se pode ficar satisfeito só em “valorizar”, ou mesmo ressuscitar conteúdos de culturas antigas. Deve-se, pelo contrário, ter em vista o diálogo constante entre culturas, que possa desvendar seus mecanismos, suas funções, sua dinâmica. Esse diálogo pressupõe que a inter-relação entre as culturas, o intercâmbio entre as mesmas e as contribuições recíprocas são processos aos quais todas as sociedades são e foram submetidas ao longo de sua história. [...] As sociedades indígenas apresentam um quadro complexo e heterogêneo em relação ao uso da língua materna (a língua indígena) e ao uso e conhecimento da língua oficial (o português). A maioria dos povos e indígenas se encontra em diversas situações e modalidades de bilinguismo e / ou multilinguismo. Essa situação sociolinguística, assim com o momento histórico atual e suas implicações de caráter psicolinguístico fazem com que se assumam a



educação escolar indígena como sendo necessariamente bilíngue (BRASIL, 1993, p.11).

Outro momento importante no que tange à legislação ocorreu em 1996, com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, sancionada em 20 de dezembro de 1996. Em seu título VIII – *Das disposições gerais*, os princípios constitucionais são regulamentados, firmando-se a tônica da nova política oficial para a educação escolar indígena, tal como segue:

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação define como um dos princípios norteadores do ensino escolar nacional o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. O artigo 78 afirma que a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngue para a reafirmação de suas identidades étnicas, recuperação de suas memórias históricas, valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e conhecimentos valorizados pela sociedade nacional. O artigo 79 prevê que a união apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino estaduais e municipais no provimento da educação intercultural as sociedades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa [...] planejados com audiência das comunidades indígenas [...], com os objetivos de fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna [...] desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo conteúdos culturais correspondentes as respectivas comunidades [...], elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, Parecer 14, 1999, p. 08).

O quadro geral da educação escolar indígena, no Brasil, apresenta-se atualmente, permeado por experiências fragmentadas e descontínuas que estão regionalmente, desiguais e desarticuladas. Há escolas, em comunidades indígenas, administradas por secretarias estaduais, outras pelas secretarias municipais de educação. Há, ainda, escolas administradas por organizações não governamentais de apoio aos índios, outras por missões religiosas católicas ou de orientação fundamentalista e proselitista; e algumas poucas escolas que foram criadas por iniciativa das próprias comunidades indígenas e não contam com qualquer forma de apoio financeiro, técnico ou pedagógico por parte do estado.

Assim, o cenário descrito apresenta uma diversidade de situações, que não representam necessariamente, a diversidade requerida em função da pluralidade cultural. A situação diversa atual é mais fruto das desigualdades, por razões diversas. A tentativa oficial de dar um tom mínimo de unicidade para as escolas indígenas, um mínimo de padrão que requer os sistemas, levou o Ministério da Educação a investir em propostas que possibilitassem regularizar, juridicamente, as

escolas nas comunidades indígenas. Assim, tendo como referência as experiências bem sucedidas em curso, orienta que os sistemas nos Estados “elaborem regimentos, calendários, currículos, materiais didático-pedagógicos e conteúdos programáticos adaptados às particularidades étnico-culturais e linguísticas próprias a cada povo indígena” (BRASIL, Parecer 14, 1999, p. 13).

Desta forma, em 1998 o MEC por meio da Secretaria de Educação Fundamental, a que a Coordenação de apoio às escolas indígenas estava subordinada, constrói o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, com o propósito de detalhar os fundamentos da educação escolar indígena; fornecer referenciais para a prática curricular nas escolas indígenas e para a elaboração dos projetos pedagógicos das escolas.

A discussão quanto ao formato das escolas e a reivindicação por parte de muitas comunidades de equivalência da educação escolar, proporcionada nas escolas indígenas à educação escolar não indígena levam o Conselho Nacional da Educação a emitir o Parecer nº 14 de 18 de Outubro de 1999, fundamentando que:

Para que as escolas indígenas sejam respeitadas de fato e possam oferecer uma educação escolar verdadeiramente específica e intercultural, integradas ao cotidiano das comunidades indígenas, torna-se necessário a criação da categoria “Escola Indígena” nos sistemas de ensino do país. Do ponto de vista administrativo, identificar-se-á como escola indígena o estabelecimento de ensino, localizado no interior das terras indígenas, voltado para o atendimento das necessidades escolares expressas pelas comunidades indígenas (BRASIL, Parecer 14, 1999, p. 13).

Ratificando o referido Parecer, o mesmo Conselho emite a Resolução CNE/CEB nº 3 de 10 de Novembro de 1999, fixando as Diretrizes Nacionais para a Estrutura e o Funcionamento das Escolas Indígenas, no âmbito da educação básica. Por meio desta resolução, reafirma o papel da União de legislar, privativamente, sobre a educação escolar indígena bem como o papel de definir diretrizes e políticas nacionais para a educação escolar indígena. Aos estados é reafirmada a responsabilidade pela oferta e execução da educação escolar indígena, diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus municípios.

Na referida Resolução se afirma que estas escolas devem ser criadas atendendo a “normas e ordenamentos jurídicos próprios” com o intuito de promover o ensino intercultural e bilingue, “visando à valorização plena das culturas dos

povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica” (Art. 1º Resolução CEB 03/99).

No que diz respeito ao estabelecimento de critérios específicos para criação e regularização das escolas indígenas e dos cursos de formação indígenas bem como a autorização para o funcionamento das escolas e, ainda, o seu reconhecimento, esta Resolução define como competência dos Conselhos Estaduais de Educação. Abaixo propomos alguns artigos incisivos da Resolução 03/99:

Art. 2º - Para garantir a especificidade dessa nova categoria e modalidade de ensino, o Conselho Nacional de Educação definiu os elementos básicos para a organização, estrutura e fundamento destas escolas, que deveriam ser localizadas em terras habitadas por comunidades indígenas, dando atendimento exclusivo a essas comunidades por meio do ensino ministrado em suas línguas maternas, e contando com uma organização escolar própria.

Art. 3º - Esta organização escolar autônoma deveria ser elaborada com a participação da comunidade indígena, levando-se em consideração as estruturas sociais, práticas socioculturais e religiosas, atividades econômicas, formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem, além do uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena.

Art. 5º - As escolas indígenas, assim constituídas, deverão contar com regimentos escolares próprios e projetos pedagógicos construídos com a participação das comunidades indígenas tendo por base as diretrizes curriculares nacionais referentes a cada etapa da educação básica, as características particulares de cada povo ou comunidades, suas realidades sociolinguísticas e os conteúdos curriculares especificamente indígenas, alicerçados nos modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena (BRASIL, RESOLUÇÃO 03, 1999, p. 03).

Dois anos depois da aprovação da Resolução 03, em 2001, o Plano Nacional de Educação apresentou um capítulo inteiro sobre Educação Escolar Indígena. O documento estabeleceu o prazo de um ano para a criação da categoria oficial de “escola indígena”, de modo a garantir a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue. Nosso objetivo ao apresentar essa base legal não é explorá-la, no entanto de forma breve, a relação de nosso objeto com essa legislação em particular, mostra em linhas gerais que o PNE no que tange às metas do capítulo destacado, tornou-se um guia indispensável para todos os que querem lutar pela organização das reivindicações educacionais e das demandas dos profissionais da educação escolar indígena. A articulação dos movimentos sociais, o conhecimento detalhado da realidade e a disputa global de propostas e projetos parecem ser o

caminho mais profícuo para a continuidade da luta por uma escola pública gratuita, democrática e de qualidade no Brasil.

Apesar de não se constituir foco de nosso interesse, a apresentação de documentos internacionais sobre os direitos indígenas, alguns que vêm sendo alvo de intensa discussão nos fóruns mundiais e destacamos um que traz disposições atinentes aos índios e ao meio ambiente relacionadas à discussão em pauta, o qual garante o direito de consulta aos povos diante de ações públicas que podem interferir diretamente ou não nas suas vidas e cultura. Assim, agrupamos ao conjunto das bases legais já apresentadas, a Convenção 107 e 169 da Organização Internacional do Trabalho. O foco principal está na Convenção 169 sobre os povos indígenas e tribais em países independentes de 1989/OIT. Ela revisa a Convenção 107/1957 da OIT, e estabelece o direito dos povos indígenas viverem e se desenvolverem como povos diferenciados, em conformidade com seus padrões próprios. Esta Convenção avançou no sentido do reconhecimento da integridade cultural indígena, de seus direitos à terra e aos recursos naturais, bem como à não-discriminação em todas as esferas do bem-estar social. Entrou em vigor 1991, tendo sido ratificada por 27 países. No Brasil, foi acatada no ano de 2004.

Como fechamento dessa seção sobre o arcabouço jurídico relacionado aos povos indígenas, damos ênfase ainda a outro importante documento sancionado em 2008. Trata-se da Lei 11.645/2008 que torna obrigatório no ensino fundamental e médio, nas escolas brasileiras públicas e particulares, o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. A nova legislação (que veio a alterar a Lei 9.394/96) estabelece que o conteúdo programático incluirá diversos aspectos da história e da cultura que formaram a população brasileira, levando em consideração os Índios e Africanos. Aspectos como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional devem ser discutidos na educação escolar, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. A política para implementação da temática na educação brasileira deve, agora, articular-se com movimentos sociais e políticas públicas para que, depois da legislação, haja uma real implementação da determinação legal.

De um lado, percebemos com clareza um rico conjunto de leis que rege essa modalidade de educação no Brasil, no entanto, a sua existência não representa a prática desse processo que abriga complexidades próprias e exige a luta e a tradução dessas

bases legais no cotidiano dessas comunidades, como descreve Grupioni ao ouvir o depoimento da professora Maria de Lourdes, Guarani do Mato Grosso do Sul.

Não adianta ter leis, se a escola indígena diferente não for diferente. Até agora a escola diferenciada só está no papel. A gente já falou muito sobre escola indígena diferente, mas na prática as coisas demoram muito para mudar. A gente não quer que a nossa história e a nossa cultura se percam. Por isso, muitas comunidades indígenas estão fazendo seus próprios currículos, do jeito que elas acham bom. Agora temos leis que falam de educação indígena. As leis estão do nosso lado e nós vamos lutar para que sejam cumpridas (GRUPIONI, 2004, p.5).

Por outro lado, a história e a política de educação escolar indígena experimentaram processos distintos passando por mudanças que gradativamente abriram caminhos para sua inserção na sociedade nacional numa perspectiva de ser igual na diferença. A educação escolar indígena, como sabemos, deixou de ser responsabilidade da FUNAI no início dos anos 1990 e passou à alçada do Ministério da Educação. Durante esses 25 anos de transição e construção da política pública, muitas ações foram e continuam a ser formuladas e implementadas, parte delas em parceria com a própria FUNAI. No entanto, o principal setor do MEC envolvido com a gestão da educação escolar indígena é a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi, que quando criada, não levada “inclusão” no nome, sendo chamada de Secad).

Vejamos as principais atribuições e ações da SECADI para garantir a oferta de educação escolar indígena de qualidade:

1. Formação inicial e continuada de professores indígenas em nível médio (Magistério Indígena). Estes cursos têm em média a duração de cinco anos e são compostos, em sua maioria, por etapas intensivas de ensino presencial (quando os professores indígenas deixam suas aldeias e, durante, um mês participam de atividades conjuntas em um centro de formação) e etapas de estudos autônomos, pesquisas e reflexão sobre a prática pedagógica nas aldeias. O MEC oferece apoio técnico e financeiro à realização dos cursos.
2. Formação de professores indígenas em nível superior – Licenciaturas Interculturais. O Ministério da Educação lançou um edital para viabilizar a implantação de cursos de licenciatura intercultural em universidades públicas federais e estaduais. O objetivo principal é garantir educação escolar de qualidade e ampliar a oferta dos anos finais do ensino fundamental e implantar o ensino médio em terras indígenas.
3. Produção de material didático específico em línguas indígenas, bilíngües ou em português. Livros, cartazes, vídeos, CDs, DVDs e outros materiais produzidos pelos professores indígenas são editados com o apoio financeiro do MEC e distribuídos às escolas indígenas.
4. Apoio político-pedagógico aos sistemas de ensino para a ampliação da oferta de educação escolar em terras indígenas.

5. Promoção do controle social indígena. O MEC desenvolve, em articulação com a FUNAI, cursos de formação para que professores e lideranças indígenas conheçam seus direitos e exerçam controle social sobre os mecanismos de financiamento da educação pública, bem como sobre a execução das ações e programas em apoio à educação escolar indígena. A Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena divulga sistematicamente todas as informações importantes para garantir transparência no uso dos recursos destinados às escolas indígenas. Além destas ações, está em funcionamento a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena – CNEEI, instância de participação, proposição e deliberação a respeito das políticas de educação escolar indígena, desenvolvidas pelo MEC. Esta comissão é formada por quinze representantes indígenas indicados por organizações indígenas de todas as regiões do país.

6. Apoio financeiro à construção, reformas ou ampliação de escolas indígenas. A expansão da oferta de educação escolar e o crescimento da população indígena demandam a ampliação da rede física nas terras indígenas. O MEC apóia financeiramente os sistemas estaduais e municipais de ensino na construção, reforma e ampliação de escolas e na aquisição de equipamentos para estas escolas.

7. Educação escolar em conformidade com a territorialidade indígena. Muitos povos indígenas têm seus territórios em mais de uma unidade da federação. O MEC está promovendo a articulação entre os diversos sistemas de ensino para que um mesmo povo tenha políticas de educação escolar coerentes com suas necessidades, independentemente das divisões administrativas de estados e municípios.

8. Apoio aos sistemas de ensino. O MEC oferece apoio técnico aos Conselhos Estaduais de Educação e às equipes de educação escolar das secretarias estaduais de educação por meio da promoção de seminário nacionais, encontros regionais, reuniões de trabalhos nos estados, análise de projetos, com o objetivo de aprimorar a gestão dos programas de educação escolar voltados à população indígena. A execução dos programas de merenda escolar, fornecimento de livros didáticos às escolas indígenas, transporte escolar, dinheiro direto na escola, entre outros, é permanentemente acompanhada pela CGEEI.

9. Divulgação das culturas indígenas. Por meio da divulgação de programas temáticos e debates na TV Escola e através da distribuição de livros didáticos o MEC contribui para divulgação das temáticas e culturas indígenas, como forma de combate ao desconhecimento, a intolerância e o preconceito em relação à população indígena<sup>8</sup>.

O órgão que sob o abrigo da Secadi, cuida mais diretamente das ações acima aludidas é a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena. O quadro acima das atribuições da Secadi menciona explicitamente a articulação com a FUNAI no que se refere ao ponto 5. Mas não é explícito quanto a outras articulações e parcerias, muito importantes para o andamento da política.

A formação de professores indígenas em nível de licenciatura/graduação (ponto 2) tem se realizado a partir da parceria com dois outros setores do MEC: a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e a

---

<sup>8</sup> Extraído de:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17429&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17429&Itemid=817)>.  
Acesso em 04/11/2013.

Secretaria de Educação Superior (Sesu) à qual estão ligadas as universidades federais. Abaixo voltaremos a esta questão.

Quanto ao “apoio aos sistemas de ensino” de que fala o ponto 4 consiste na parceria do MEC com secretarias estaduais e municipais de educação. São estas últimas que mantêm escolas e contratam professores, contando para tanto com recursos provenientes de amplos fundos de financiamento à educação pública no Brasil: o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação) e programas específicos do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), tais como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Programa Nacional de Alimentação Escolar Indígena (PNAEI) e o Programa Nacional do Livro didático (PNLD).

Não há dúvida de que a relação entre as três instâncias de governo – federal, estadual e municipal – pouco regulamentada no que se refere à educação escolar indígena, é um dos principais problemas dessa política pública, reconhecido por todos que nela militam. Muitas vezes, os complicados mecanismos de repasses de verbas implicam dificuldades para que insumos básicos do funcionamento escolar - como a merenda e o material didático - cheguem até a ponta inferior do sistema, isto é, as escolas situadas nas aldeias e comunidades, isto para não falar na falta de transparência com que os recursos do setor são gastos, facilitando suspeitas de desvios e corrupção.

Encaminhando a reflexão sobre as políticas públicas, visando a execução da educação escolar indígena para a região na qual situamos o presente estudo, detemo-nos à política de educação escolar e à formação de professores indígenas, concebidas pelo governo do Estado do Acre. Torna-se necessário uma breve descrição e caracterização do contexto e do desenvolvimento dessa política. No estado apenas três municípios atuam produzindo ações de educação escolar indígena através de suas secretarias municipais de educação. Em geral, os governos municipais não fazem diferença entre comunidade indígena e comunidade rural, ou têm posturas contrárias aos direitos indígenas. Restou ao poder público estadual, como instância governamental possível para se negociar a viabilização de políticas, ao menos em educação escolar, junto às comunidades indígenas. Assim, as ações que podem ser consideradas como atividades, realmente voltadas para a construção de políticas em educação escolar, aconteceram, apenas, a partir do ano 2000, no Estado do Acre.

Deste modo, apesar do pioneirismo do Acre com a “experiência de autoria”, projeto construído pela Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-AC), ter se tornado uma referência nacional, o referido projeto alcançou apenas uma parcela pequena de comunidades. Na prática nas décadas de 1980, as iniciativas em educação escolar, em terras indígenas, foram, substancialmente, escolas categorizadas como escolas rurais vinculadas aos municípios e ao estado.

Na década de 1990, houve alguns ensaios, visando o atendimento diferenciado às especificidades indígenas. Segundo os relatos da professora Sofia Puyanawa<sup>9</sup>, por pressão dos órgãos indigenistas foram abertas vagas para indígenas, em concurso público realizado pelo Estado em 1992, onde foram admitidos indígenas como professores bilíngues, em caráter precário, pelo fato de tais professores ainda não disporem da formação requerida. Nessa época, foi instituído o Núcleo de Educação Indígena, na Secretaria de Estado de Educação, espaço figurativo, sem condições, sequer, para mapear as escolas e a demanda por escolas nas comunidades indígenas. Portanto, sem condições de interferir no sistema tradicional de escolas, no qual foram inseridos os professores indígenas concursados.

Em 1999 começam a ser organizadas as ações do Estado do Acre com vista a dar resposta à pressão do movimento indígena pelo cumprimento da legislação educacional. Em 2000, o estado assume a política de educação nas comunidades indígenas, iniciando com o mapeamento completo das escolas instaladas em comunidades indígenas, o levantamento do quadro de professores indígenas bem como da demanda por escolas e por formação de professores. Hoje em dia, a Coordenação de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Estado de Educação do Acre (CEEI/SEE) mantém informações das condições da educação escolar indígena. Dados que permitem acompanhar o processo crescente das demandas apresentadas pelas comunidades indígenas.

Uma questão que se coloca como fundamental nesse estudo, diz respeito ao processo de formação de professores indígenas. Enfatizamos a questão na tentativa de entender o quadro ou a situação em que ela se encontra. O processo de qualificação desses docentes, segundo lideranças indígenas, deve constituir para os

---

<sup>9</sup> Informações levantadas com a Sra. Sofia Puyanawa, docente indígena aposentada, através de conversa realizada em 24/06 de 2011, na Terra Indígena Puyanawa - Aldeia Barão – em Mâncio Lima.



responsáveis pela política de educação escolar indígena no Acre, a base para a implementação de escolas indígenas.

Para nós povo indígena está compreendido que só teremos uma escola com nossa identidade, com o nosso jeito, quando houver uma preparação séria e constante dos professores. Se não tem professor preparado com conhecimentos para juntar com os nossos, as escolas serão sempre do jeito que os governantes mandarem. [...] Queremos para nós mais cursos para podermos trabalhar na sala de aula ter mais conhecimento do branco<sup>10</sup>.

Deste modo, fica evidente que enquanto não houver professores nas comunidades, aptos para conduzir o trabalho escolar, não serão atendidas, a contento, as demandas requeridas pelos indígenas. No entanto, esta limitação não tem sido impedimento para que escolas sejam abertas quando reivindicadas pelas comunidades. Segundo a atual Presidente da OPIAC, Francisca Arara, mesmo não dispondo de professores habilitados, as lideranças do movimento indígena fazem gestão para que o quadro do magistério indígena seja constituído, preferencialmente, por professores da etnia, compromissados com sua comunidade, condição, também, para tomar parte no programa de formação inicial e continuada no magistério indígena.

A leitura feita pela SEE sobre a formação de professores indígenas aponta para uma concepção de que em decorrência das prioridades do poder público e do movimento indígena, o programa de formação de professores indígenas, em curso, tem envolvido todos os professores em atividades. Converte para que tais professores sejam habilitados a conduzir o processo de construção da escola indígena em sua comunidade, uma formação:

Abrangente, contemplando a capacitação para a elaboração de currículo e programas específicos para as escolas indígenas, o ensino bilíngue, o estabelecimento e uso de um sistema ortográfico das línguas maternas, a maioria ainda ágrafa, a condução de pesquisas de caráter antropológico e a elaboração de matérias didático-pedagógicas, bilíngue ou não, para uso nas escolas indígenas<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> Trecho de entrevista realizada com Valdo Kaxinawá – egresso do Curso de Formação Docente para Indígenas da UFAC e assessor pedagógico da secretaria de educação, concedida em 14/09 de 2013, no município de Feijó.

<sup>11</sup> Descrição das ações da Secretaria de Estado de Educação em educação escolar indígena. Documento mimeografado, fev. 2003.

Ao mesmo tempo em que a atividade de formação de professores buscou garantir a necessidade mais emergente, a SEE até 2010 procurou atender as demandas apontadas pelo movimento indígena e indigenista, reconhecendo ser necessário ampliar o leque dessas atividades para propiciar a superação das deficiências no atendimento da educação escolar indígena. Segundo Dalmolin (2004, p.279), “as metas em execução consistiam em habilitar 60% dos professores indígenas municipais e estaduais em Magistério Indígena Diferenciado em nível médio até 2005, e 100% até o final da década”. A formação em nível superior, segundo o mesmo autor, já estaria à época sendo “gestada pela Universidade Federal do Acre, com apoio da SEE, e instituições indigenistas, com previsão para iniciar em 2005”.

A problemática que se coloca no que diz respeito a existência e efetividade ou não de política pública de formação está no fato de que os professores indígenas dependem, também, da formação para consolidar a implantação e regulamentação, no sistema estadual de ensino, da profissionalização e do reconhecimento público do magistério indígena. Deve-se ter como foco a criação da categoria de professores indígenas, como carreira específica do magistério, com concurso de provas e títulos adequados às particularidades linguísticas e culturais dos povos indígenas, garantindo a esses professores os mesmos direitos atribuídos aos demais professores não indígenas, com nível de qualificação profissional.

Vale ressaltar que com a intenção de atender a outros aspectos necessários das demandas de educação escolar das comunidades indígenas, a SEE estabeleceu um cronograma de formação que vem sendo executado com grande indiferença. Com vistas a dar suporte a educação escolar, pleiteada pelas comunidades indígenas foi estruturado o Departamento de Educação Escolar Indígena da SEE, ascendendo de Coordenação para Gerência, constituindo um setor específico com orçamento próprio. Integram a estrutura, as coordenações regionais nos municípios, que, em sua maioria, têm à frente professores indígenas.

Considerando que as normas e as condições pedagógicas não são o bastante para que a escola se torne o recurso favorável aos projetos de emancipação sociocultural, tratamos, na segunda parte deste capítulo, sobre as implicações, sobretudo estruturais, políticas e culturais que somadas a fatores históricos revelam a imagem da escola indígena presente no estado.

### 3.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ACRE

Na segunda parte deste capítulo apresentamos elementos sobre a educação escolar indígena no Estado do Acre. Quantas comunidades indígenas existem, quais possuem escolas indígenas, a população indígena em idade escolar, o percentual da população indígena em idade escolar que está devidamente matriculada, quantos professores existem em cada escola, percentual de evasão escolar. Trouxemos um levantamento também sobre a estrutura e o funcionamento da Coordenação de Educação Indígena, sobre a formação em magistério indígena - formação, em resumo, sobre as atuais ações realizadas pela SEE, como a construção de prédios escolares, a produção de material didático específico. Vale ressaltar que apesar de se constituir como um conjunto volumoso de informações, nossa ênfase recairá sobre a política de formação de professores indígenas.

#### A Gerência de Educação Escolar Indígena - Secretaria de Estado de Educação/AC

A estrutura e o funcionamento da Coordenação de Educação Escolar Indígena têm um histórico temporal não muito distante. As ações diretamente empreendidas pelo Governo Estadual se deram a partir de 1999, com o advento do “Governo da Floresta”, coligação de cunho popular eleita no pleito de 1998. O ano de sua posse marca alterações significativas no trato com populações tradicionais no Acre. Dentre estas mudanças, destaca-se a seminal inserção no organograma da Secretaria de Estado de Educação, junto ao Departamento de Ensino Fundamental, do Setor de Educação Escolar Indígena.

No que tange à estrutura física das escolas, em 1999, a quase totalidade das escolas indígenas existentes estavam com estrutura bastante depredada e outras funcionando em espaços inadequados. A partir daquele ano, o Governo do Estado do Acre firmou parcerias com o Governo Federal e Prefeituras Municipais, estabelecendo, conforme as metas descritas pela SEE que até 2004, atenderia as demandas de construção, reformas e provimento das escolas com material e equipamentos necessários para seu funcionamento.

Dentre as ações programadas para melhorias das escolas, a partir de 2002 estava previsto que num prazo de cinco anos, a Secretaria deveria; equipar as escolas indígenas com materiais didático-pedagógicos básicos, incluindo

bibliotecas, videotecas e outros materiais de apoio; criar programas voltados a produção de materiais didáticos e pedagógicos e específicos para os grupos indígenas, incluindo livros, vídeos, dicionários, gramática e outros, elaborados por professores indígenas, juntamente, com seus alunos e assessores; produzir, editar e reeditar materiais didáticos bilíngues.

Entendendo que o atendimento escolar tinha contemplado, substancialmente, a alfabetização e anos iniciais do ensino fundamental, as comunidades e movimento indígena pressionaram a SEE, pela ampliação do atendimento em outros níveis. Em aspectos práticos, tal atendimento ainda está restrito, visando construir experiências de acordo com a efetiva demanda, com programas específicos, nas áreas de ensino infantil, fundamental completo, médio e profissionalizante.

Diferentes medidas naquela ocasião estavam em andamento, tais como, a elaboração dos projetos políticos pedagógicos das escolas, com vistas ao reconhecimento oficial como escola indígena. Reconhecimento necessário para que a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue seja assegurada bem como também seja assegurada a autonomia enquanto escolas indígenas e, com isso, tenham a garantia de recursos financeiros para a manutenção e desenvolvimento do ensino.

No entanto, as conquistas obtidas não se traduziam em educação escolar de qualidade, na maioria das comunidades. A carência em estrutura e equipamentos persiste ainda hoje, na maioria das escolas.

Grande parte dos professores se encontra em formação inicial, não dispondo das necessárias habilidades e conhecimentos para construir uma prática e reflexão com sua comunidade e, com isso, definir o papel que compete a sua escola. Outro grande limitador na implantação de escolas indígenas, para que realmente exercessem seu papel, consistia na grande dificuldade em garantir acompanhamento e assessoria ao professor, no seu local de trabalho, dadas as distâncias e dificuldades de acesso às comunidades<sup>12</sup>.

A respeito da estrutura e da ação da SEE hoje, podemos afirmar que sua equipe é constituída por técnicos que fazem o atendimento a determinados povos. Alguns atendem a mais de um povo. Realizam acompanhamento pedagógico aos professores indígenas, oficinas nas Terras Indígenas ou comunidades para consulta aos demais

---

<sup>12</sup> Trecho de entrevista realizada com João Batista, egresso do CFDI e assessor pedagógico das escolas indígenas do Vale do Juruá, concedida em 22 de janeiro de 2013.

membros dessas localidades, sistematizam informações e elaboram documentos, cujo principal é o Projeto Político Pedagógico das escolas. Todavia, esse trabalho tem sido incipiente em todo o estado.

Os técnicos que trabalham nos núcleos da SEE no interior do estado ou em Terras Indígenas, são em sua maioria indígenas, pertencentes às etnias presentes nestas regiões. Estes técnicos realizam ou deveriam realizar visitas periódicas nas comunidades de suas respectivas Terras Indígenas. As escolhas desses técnicos são feitas em assembléias dos povos aos quais pertencem. Observamos que nem sempre o acompanhamento pedagógico acontece como esperado.

Para nós povo Jaminawa do município de Assis Brasil e Sena Madureira, podemos dizer que temos escola, mas ela precisa de melhora no Projeto Político Pedagógico, precisamos de formação continuada dos professores jaminawa e do acompanhamento do técnico da secretaria e do coordenador do município para nós podermos trabalhar na sala de aula e para ter mais conhecimentos<sup>13</sup>.

Percebemos no discurso de Durinês Jaminawa muitas limitações na ação do estado, as quais denunciam que ainda não se alcançou efetiva e plenamente os seus direitos de cidadania, apesar de que até recentemente era negado aos indígenas conhecer as letras e os números, e que é notável a conquista obtida pela população indígena, nos últimos anos. A escola vem se estabelecendo de diferentes formas, assim como são diferentes as culturas e os interesses de cada comunidade.

A ação política do estado acriano sobre a educação escolar indígena tem constituído uma marca de sua atuação e preocupação com a consolidação dessa modalidade escolar. Porém, esse ato, não implica afirmar que o conjunto operacional dessas atividades esteja atendendo de maneira satisfatória quanto ao cumprimento da legislação e respeito pleno às comunidades escolares desse povo. Tal quadro se configura na medida em que são evidentes as reivindicações e pressões por parte de professores, do movimento indígena e organizações indigenistas no sentido de implementar políticas educacionais mais afinadas com os interesses desses povos, de forma a oferecer serviços públicos com zelo e a observância dos direitos coletivos das comunidades indígenas. A SEE estabelece sua filosofia em relação à educação escolar indígena nos seguintes termos.

---

<sup>13</sup> Trecho de entrevista realizada com Durinês Melindre - Shudi, aluno do Curso de Magistério Indígena da SEE/AC, concedida em 14/09 de 2014, no município de Plácido de Castro.

Nossos filtros são constituídos pela existência indígena como possibilidade de diminuição de preconceitos e discriminação da sociedade nacional, bem como, estes próprios índios, articulando lutas políticas e redes de saberes, configurando cenários de autonomia e afirmação étnica (ACRE, OFÍCIO Nº 11/2011-PR/AC. MINISTÈRIO PÚBLICO FEDERAL, 2011).

Para além do discurso a realidade educacional indígena apresenta deficiências profundas que serão identificadas nas informações levantadas, as quais serão apresentadas mais a frente, revelando um distanciamento entre as políticas em andamento e os anseios dessas populações.

A partir desse ponto do estudo nos apoiaremos no panorama da realidade escolar indígena descrito pela Secretaria de Estado de Educação, de acordo com as respostas dadas pela Coordenação de Educação Escolar Indígena do Acre ao Procurador da República Ricardo Galha Massa, através de relatório da mesma SEE encaminhado com o ofício Nº 11/2011-PR/AC. O documento em questão foi demandado pelo Ministério Público Federal, motivado pela pressão do movimento conforme veremos posteriormente.

Vale ressaltar neste momento dois aspectos importantes para que se entenda o processo de organização das informações aqui descritas. Primeiro, que as informações aqui registradas foram produzidas a partir do referido relatório/ofício como fonte oficial de informações. O outro aspecto que é complementar ao primeiro, expressa a minha insatisfação como pesquisador pela falta de responsabilidade da equipe da Secretaria, responsável pela educação escolar indígena em cumprir o que sempre prometeu fazer quando procuramos realizar o trabalho de pesquisa: “vamos repassar as informações para você, por e-mail, pois agora, estamos muito ocupados”; isso, depois de seis vezes em que estive na secretaria buscando levantar dados das ações políticas do Estado sobre essa modalidade escolar. Frustradas foram as tentativas de pesquisa e perceptivelmente inconveniente se tornava minha presença naquele local, sempre encontrando dificuldades apesar das inúmeras falas de que os dados seriam fornecidos. A coordenadora de educação escolar indígena solicitou que deixássemos dois *pen drives* para serem gravados os dados, no entanto, quando fomos resgatá-los haviam sido extraviados. Optamos por não mais buscar na Secretaria em Rio Branco dados para o trabalho, o que talvez diminua o alcance pretendido nos objetivos do estudo. Todavia, buscamos outros canais de informação, entendendo que a Secretaria boicotou o acesso a

quaisquer dados e que certamente havia razões para isto, afinal nós militamos na educação escolar indígena do Estado.

Destacamos que embora tivéssemos acesso ao relatório da SEE demandado pelo Ministério Público Federal sobre a situação da educação escolar dos povos indígenas do estado, o discurso presente nas respostas remete para um quadro muito “pacífico” de relações entre estado e movimento indígena, não revelando os embates como veremos ao confrontar essas respostas com as reivindicações do movimento.

No Estado do Acre, segundo o relatório referido existe atualmente (2014), 36 Terras Indígenas habitadas por povos pertencentes a 15 etnias, mais as etnias de índios considerados isolados ou resistentes à interação com as demais sociedades. O total da população é de 16.573 indivíduos, distribuídos em 187 comunidades ou aldeias. A SEE atende com 118 escolas e as Secretarias municipais de Santa Rosa do Purus, Marechal Thaumaturgo e Jordão atendem juntas 61 (sessenta e uma) escolas. Vale ressaltar que a SEE atende a 3 aldeias nas Terras Indígenas Kayapuca e São Paulino, localizadas no perímetro do município de Boca do Acre-AM.

Duas Comunidades, localizadas na Terra Indígena do Igarapé Primavera, habitada por índios da etnia Ashaninka, não são atendidas porque não foi solicitada a criação da escola por esse povo. Nesse caso, a SEE segue a orientação da Resolução CEB Nº 3, de 10 de novembro de 1999, que fixa as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas e dá outras providências. Parágrafo único: “A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa de comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação”.

Quanto ao quantitativo de crianças existentes nessas comunidades, não pretendemos trazer uma definição objetiva tendo em vista que a concepção de criança e sua relação com o conhecimento é algo que varia de povo para povo. O Parecer 14/99 nos faz refletir sobre o fato de que devemos estabelecer distinções entre um tipo de educação formalizada em termos escolares, cujos instrumentos de aprendizagem consagrados são o alfabeto, a escrita, o lápis, o papel, o caderno e, o não escolar tão complexo quanto o primeiro, mas com a utilização de outros meios e equipamentos, como por exemplo, a floresta. Este tema, alhures debatido no campo antropológico versa sobre a divisão entre processos escolares e não escolares de ensino e aprendizagem. Por este motivo, apesar de haveremos destacado no capítulo primeiro o

conceito de educação indígena, indicamos agora o Parecer 14, o qual aponta que a educação indígena:

[...] designa o processo pelo qual cada sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e particular de ser, garantindo sua sobrevivência e sua reprodução. Diz respeito ao aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social introjetados na vivência cotidiana dos índios com suas comunidades. Não há, nas sociedades indígenas, uma instituição responsável por esse processo: toda a comunidade é responsável por fazer que as crianças se tornem membros sociais plenos. Vista como processo, a educação indígena designa a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade de valores e instituições considerados fundamentais. Designa o processo pelo qual se forma o tipo de homem e de mulher, segundo os ideais de cada sociedade, correspondente à verdadeira expressão da natureza humana, envolvendo todos os passos e conhecimentos necessários à construção de indivíduos plenos nessas sociedades (BRASIL, PARECER, 14, 1999, p. 12).

Ao grifarmos que tal educação trata sobre o aprendizado de processos e valores de cada grupo, e que designa a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade de valores e instituições considerados fundamentais, estamos afirmando que a definição de uma faixa etária ou da idade não são recortes temporais apenas, podem variar de povo para povo e, refletem justamente a vivência cotidiana dos índios em suas comunidades.

Podemos afirmar que, o debate no campo da educação escolar indígena não avançou suficientemente ao ponto de criarem-se eixos de discussões sobre a infância indígena, ou a idade escolar. Tal como apontamos, isto se resume a definir faixas etárias para o ensino infantil ou mesmo justificar que este não deve ser implantado, sem a anuência das comunidades. A questão que apontamos é complexa, mas não apenas pelas variáveis que trouxemos à tona ao longo desta explanação. Sua dificuldade se dá pelo fato de que se preocupar com as crianças nas aldeias nos parece um truísmo, no entanto, o conjunto das lideranças indígenas e seus assessores (antropólogos ou indigenistas) somente agora começam a dar-se conta desta problemática.

Como nossa preocupação foca a política de atendimento educacional buscamos levantar quantos alunos indígenas estão matriculados, bem como o número de professores e escolas. Apresentamos a seguir um quadro-síntese com informações pertinentes às questões de nosso interesse.



POVO	ENSINO			TOTAL /ALUNOS	PROFESSORES	ESCOLAS
	INFANTIL	FUNDAMENTAL	MÉDIO			
APOLIMA	0	82	15	<b>97</b>	8	2
ARARA						
ASHANINKA	0	353	18	<b>371</b>	21	8
HUNI KUI	106	2530	131	<b>2767</b>	246	93
JAMINAWA	0	257	0	<b>257</b>	20	18
JAMINAWA						
ARARA	0	156	0	<b>156</b>	12	6
KATUKINA	67	289	0	<b>356</b>	29	8
KUNTANAWA	0	8	0	<b>8</b>	1	1
MADIJA	0	368	0	<b>368</b>	38	24
MANCHINERI	0	448	0	<b>448</b>	27	17
NÁWA	25	114	0	<b>139</b>	19	3
NUKINI	32	173	38	<b>243</b>	28	3
PUYANAWA	0	145	38	<b>183</b>	23	2
SHANENAWA	72	385	0	<b>457</b>	72	7
SHAWĀDAWA	45	194	0	<b>239</b>	15	7
YAWANAWA	21	336	22	<b>379</b>	36	6
<b>15</b>	<b>368</b>	<b>5838</b>	<b>262</b>	<b>6468</b>	<b>595</b>	<b>205</b>

FONTE: Assessoria de Assuntos Indígenas do Acre - 2014

Na observação, se tomarmos o número absoluto de indígenas habitantes em seus territórios demarcados no Acre, cujo total chega a 16.573, de acordo com os levantamentos da Assessoria Especial dos Povos Indígenas do Acre, em relação ao número total de alunos indígenas matriculados na educação básica, na rede estadual, teremos que 39% da população indígena está matriculada. Entretanto, tal como apontamos no decorrer do texto, sendo a idade muito mais que uma medida cronológica, denotando graus de amadurecimento e inserção em atividades produtivas no grupo étnico, tendo em vista que, há diversos níveis de integração das atividades escolares às cotidianas. Observando especialmente o fato de que a matrícula tem sido crescente nos últimos 10 anos, poderíamos afirmar que a totalidade da demanda por escolarização vem sendo atendida pela SEE. Excetua-se apenas o Ensino Médio, etapa incipiente da educação básica na categoria escola indígena.

Atualmente existem 595 professores, conforme coluna da tabela disponibilizada. Desenvolvem ações de ensino e pesquisa nas escolas indígenas sob responsabilidade direta do governo do estado. Genericamente, nessas escolas prevalece o ensino intercultural e bilíngue tendo como referência saberes e fazeres próprios aos povos indígenas e os conhecimentos acumulados historicamente pela sociedade não indígena, conforme previsto no Art. 210 da CF/88 - Serão fixados conteúdos mínimos para o

ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. No entanto, a escolarização desses conhecimentos, sejam os conhecimentos indígenas, ou os não indígenas dar-se pela mediação e importância social que cada povo em sua especificidade sociocultural, seus projetos societários, as políticas intra e interétnicas e as maneiras próprias de produzir e socializar saberes atribui à escola.

Nessas escolas indígenas, predominam o ensino através das disciplinas, em conformidade, com o exposto na LDB/96 e o Referencial Curricular para Escolas Indígenas - RCNEI. A partir de vários diálogos que estabelecemos com professores dessas comunidades verificamos que a SEE/CEEI não tem promovido ações formativas para estimular estratégias pedagógicas que superem a excessiva fragmentação dos conhecimentos e a descolonização (MAHER, 2009) dos métodos de ensino oriundo da escola não indígena. Provavelmente essa seja uma questão a ser melhor estudada, porém há evidências de que faltam ações formativas que tenham na pesquisa e no exercício crítico e criativo de professores e liderança indígenas estratégias na perspectiva indígena.

Notamos ao analisarmos o quadro demonstrativo das escolas indígenas do Acre - 2014 e suas informações, que há uma grande quantidade de escolas mantidas pelo estado e espalhadas nos seus mais diversos rincões, aonde devem e precisam ser acompanhadas as ações públicas de educação escolar. A respeito dos docentes dessas escolas produzimos uma análise no próximo capítulo compreendendo melhor a atuação, a formação e a profissionalização desses atores.

Nesta parte do estudo, também descrevemos e analisamos outro aspecto da educação escolar indígena no Acre, em parte abordado no primeiro capítulo. Trata-se da implementação da escola indígena tendo como desafio o desenvolvimento de uma política de línguas e a preocupação com a construção de currículos que atendam as demandas lingüísticas das unidades escolares. Identificou-se dentro da discussão sobre a política educacional indígena uma questão de ocorrência constante a partir dos trabalhos produzidos no campo. Teóricos da área fazem um apelo ao desenvolvimento de políticas de línguas no Brasil, evidenciando como o bilingüismo prescrito em lei tem encontrado dificuldades para se efetivar por falta de políticas específicas. Destaca-se nesse conjunto a necessidade de construção do currículo indígena a partir da lógica de afirmação social e inserção social. Todavia, essa não é uma tarefa fácil de efetivar, sobretudo quando algumas comunidades apresentam certa complexidade.

Perante esse quadro sociolingüístico buscamos situar a realidade vivida nas escolas indígenas do estado. Qual é a língua utilizada pelos professores para ministrar as aulas? Os povos indígenas do Acre, considerados os processos de descaracterização étnica, que remontam ao início do século e seguem em contatos mais recentes com a sociedade não indígena encontram-se em diferentes situações sociolingüísticas.

Alguns fatores contribuíram e ainda contribuem para a manutenção ou perda lingüística desses povos minoritários. O principal deles é o distanciamento ou não dos grupos no que diz respeito às práticas culturais ancestrais. Outro fator, que não é determinante para essa perda ou manutenção da língua, pois os meios de contato com a sociedade não indígena é constante, diz respeito à localização geográfica, ou seja, maior ou menor proximidade de centros urbanos ou o entorno habitado por não índios em constante contato.

Como exemplo de manutenção lingüística considerando a proximidade da Terra Indígena em relação a um centro urbano e o fluxo intenso de comunicação entre as sociedades há o povo Katukina, que vive às margens da BR 364, porém todos os membros da etnia utilizam no cotidiano da aldeia a sua língua. Nas suas comunidades as práticas tradicionais estão presentes em todos os espaços. As mães, principais responsáveis pela educação das crianças nos seus primeiros anos de vida são monolíngües em língua indígena. Na mesma situação desse povo estão os povos Madija, Ashaninka, parte dos Kaxinawá, Jamináwa e Manchineri.

Por outro lado, a língua portuguesa majoritária tanto numericamente quanto politicamente acaba por causar a sobreposição, ou seja, a substituição da língua indígena pela portuguesa nos espaços sociais da aldeia.

Os momentos de formação dos professores indígenas, principalmente o realizado em Terra Indígena têm sido propícios para as discussões a respeito de uma política de educação que auxilie numa política lingüística para esses povos, de acordo com a situação sociolingüística de cada um. A escola assume o papel de sistematização da escrita das línguas indígenas, de reflexão sobre esta escrita com as comunidades e elaboração de materiais didáticos bilíngües – português/Língua indígena, monolíngüe em língua indígena ou em português. Ressaltamos que esses resultados são obtidos com consulta às comunidades, reflexão com os professores com escassa mediação de profissionais das áreas de etnolingüística indígena.

Para maior compreensão do cenário do uso das línguas indígenas no estado, apresentamos um diagnóstico feito baseando-se nos trabalhos de campo de alguns

técnicos da Coordenação de Educação Escolar Indígena e nas consultas aos professores e comunidades nos momentos de formação (seja no curso superior onde atuo, seja no magistério indígena, onde atuei como professor). De acordo com resultado das consultas a situação sociolingüística dos povos é a seguinte:

<b>Descrição/Situação</b>	<b>Povos Indígenas</b>
Povos que não utilizam mais a língua indígena nos espaços sociais da aldeia e conhecem poucas palavras do repertório dessa língua.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Náwa</li> <li>• Nukini</li> <li>• Puyanáwa</li> </ul>
Povos que se dispersaram e se miscigenaram, possuindo falantes de outras línguas, com a predominância de uma.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apolima-Arara</li> <li>• Jamináwa-Arara</li> </ul>
Povos que têm em torno de 20% de falantes da língua indígena.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Shawādawa</li> <li>• Yawanawá</li> <li>• Shanenawá</li> </ul>
Povo que não tem mais a memória da língua indígena.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kuntanáwa</li> </ul>
Povos que estão presentes em várias Terras Indígenas, com diversas situações sociolingüísticas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Huni Kui (Kaxinawá)</li> <li>• Jamináwa</li> </ul>
Povos que 100% da população fala a língua indígena.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asheninka</li> <li>• Madija</li> <li>• Katukina</li> <li>• Manchineri</li> </ul>

Fonte: organização do autor.

Em relação ao uso da língua na escola tem sido dada às escolas indígenas, conforme legislação específica, autonomia para decidir sobre os projetos de educação mais adequados para o atendimento das suas necessidades. O Ensino da língua, conforme, alínea III, da Resolução CEB Nº 03, de 10/11/1999, deve ser “ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação das realidades sociolingüística de cada povo.” No que diz respeito às línguas maternas podemos observar nas informações acima que poucos povos são monolíngües em língua indígena, assim, normalmente a língua de instrução oral, ou seja, a “língua utilizada na sala de aula para introduzir conceitos, dar esclarecimentos e explicações” é a materna.

Cada comunidade decide qual será a língua de instrução, o que depende aí da escolha do professor, que pode ser na maioria dos casos monolíngües em português ou na língua indígena. Nas comunidades onde a língua indígena não faz mais parte do cotidiano é muito difícil que o professor utilize esta língua para instrução. Assim cada realidade é tratada de acordo com a sua especificidade. A língua indígena é ensinada às crianças, com metodologias de primeira e de segunda língua, dependendo da situação. Nas comunidades onde a língua indígena é a materna, esta é também a de instrução oral. Aqui percebemos certa preocupação com a questão da língua, mas não podemos afirmar a existência de uma política de línguas propriamente.

Para que os professores tenham proficiência e preparo para o ensino das línguas, nos cursos de formação oferecidos pela SEE, embora de forma rara, já foram contratados profissionais da área de etnolinguística indígena para ministrarem aulas sobre a descrição dessas línguas, ainda que ágrafas.

Um aspecto a ser considerado nesse contexto, diz respeito à formação de profissionais na área de linguística indígena para assessorar os projetos de educação escolar indígena. Segundo Seky (1999), “no Brasil, apenas 15 línguas têm descrição e documentação satisfatórias, com gramáticas descritivas, dicionários, coletânea de textos; 35 permanecem ignoradas e 114 foram objetos de algum tipo de descrição”. Embora se trate de uma afirmação cronologicamente longe de nós e que os dados já estejam obsoletos, é necessário afirmar que o fato ainda se mantém presente, sobretudo, com relação ao estudo real das línguas indígenas no Acre.

No Acre especificamente, algumas das línguas têm um pouco de estudo, seja fonológico ou sintático, realizado com índios presentes no Brasil ou nos países fronteiriços pertencentes às mesmas etnias, a saber, Kaxinawá, Jaminawá, Manchineri, Asheninka e Madija. Duas línguas possuem gramática com pesquisa com índios do Brasil, uma elaborada por missionário e outra por lingüista com formação acadêmica na área. A primeira, da língua Madija, a segunda da língua Poyanáwa, publicadas pela SEE no primeiro semestre de 2011, com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Escola - FNDE. Os materiais didáticos são experimentações da escrita das línguas indígenas. A proposta da SEE é que os materiais sejam produzidos pelos donos das línguas e depositários dos conhecimentos ancestrais. Nesse contexto, em 2010/2011 a SEE publicou materiais didáticos das etnias Nukini, Katukina, Yawanawá, Shanenawá, Manchineri e Kaxinawá.

Assim, o uso da língua materna nos espaços escolares comunitários do Acre tem sido possibilitado aos grupos étnicos, no entanto, não verificamos no processo de formação de professores uma preocupação profunda com o tratamento que merece a língua de cada povo. Isto se caracteriza pela falta de dinâmica dos cursos de formação em relação às línguas, ocorrendo um pequeníssimo espaço para os estudos lingüísticos e quando ocorrem se dão forma genérica, seja nos curso de formação em magistério oferecido pela SEE, seja no curso de formação ofertado pela UFAC. Para se ter ideia dessa realidade, dos 51 egressos do Curso de Formação Docente para Indígenas da UFAC, apenas uma acadêmica apresentou seu Trabalho de Conclusão de Curso na língua, contando com um tradutor para a banca de avaliação. Outra dupla conseguiu produzir uma espécie de dicionário da língua, mas a própria apresentação aconteceu em língua portuguesa. Certamente, essas duas experiências foram mínimas, mas representariam uma boa iniciativa se tivesse apoio efetivo, o que revela que não há uma política de línguas indígenas séria na formação docente.

Talvez possamos falar de uma realidade caracterizada por um bilinguismo distante do prescrito na legislação. Ou seja, a língua indígena não tem sido estudada enquanto conteúdo curricular, mas apenas como veículo de comunicação, relegando a prática curricular bilingue a um segundo plano. Por vezes parece-nos que a história se repete e assim, suspeitamos diante das dificuldades ou da falta de interesse institucional em se instalar uma efetiva política de línguas, da existência de um bilinguismo de transição, proposto de modo estratégico, onde a língua indígena é utilizada como chave para o aprendizado da língua nacional (português). Esse quadro de bilinguismo de transição foi denunciado no Paraguai pelo antropólogo e linguísta Bartomeu Melià ao criticar a política de línguas não só daquele país, mas de outras nações da América Latina.

[...] Hay políticas que proponen un bilingüismo de transición mediante el cual se encamina al hablante a sustituir su propia lengua por otra, en un movimiento orientado hacia otro monolingüismo. [...] Esa triste experiencia ha mostrado que una lengua no puede ser separada de la comunidad lingüística en la cual tiene sus hablantes. Se había creado una lengua «escolar» que ni siquiera respetaba la índole de la lengua. La lengua sin la lengua; esto es, sin cultura, sin tradición, sin memoria y, por lo tanto, sin futuro. [...] Hay un tipo de globalización que solo difunde la no lengua, pobre y esmirriada, incapaz de un discurso sostenido. Y un pueblo sin lengua difícilmente aprende bien otra lengua [...] (MELIÀ, 2007, p. 23).

Em síntese, ao longo do desenvolvimento dos cursos e no cotidiano das relações sociais e comunicativas interétnicas no Acre verificamos reforçada a tendência já conhecida de enfraquecimento das línguas indígenas e, ao mesmo tempo, de fortalecimento da língua portuguesa, tendo como palco os processos escolares de formação. E, ao abandonarem suas línguas, pressupomos que também abandonam seus modos de vida e suas identidades diferenciadas. A escola indígena, não obstante a conquista ainda tem fortes indícios da homogeneização cultural.

No tocante à política de investimentos na estrutura física da educação escolar indígena do Estado destacamos o registro da solenidade que certificou a construção de escolas nas aldeias. Os dados foram transcritos do site do governo do Estado do Acre.

O governador Tião Viana e o secretário de Educação, Daniel Zen, assinaram a ordem de serviço de construção de 20 escolas indígenas. O ato aconteceu nesta quarta-feira, 31 de Agosto de 2011, na Secretaria Estadual de Educação e contou com a presença de lideranças indígenas.

“São 102 escolas construídas até hoje e desta vez, com grande alegria, nós estamos anunciando 20 novas escolas. Estamos falando de um futuro para as crianças indígenas, com ensino que respeita a sua identidade cultural, seus valores, a sua visão de meio ambiente, de crenças, de ideias, de felicidade. Todos vivendo junto ao ambiente dado por Deus, que é esse jardim chamado Amazônia. Isso significa oportunidade de um mundo melhor, de boas trocas de experiências por um mundo melhor e mais solidário”, afirma Tião Viana.

Entre os líderes presente ao ato histórico para educação indígena estava a índia Francisca Arara. Em depoimento emocionado ela contou que a chegada das escolas nas áreas dos povos indígenas muda a realidade da comunidade depois de décadas de espera.

“Faz 25 anos que a gente esperava a construção de uma escola na nossa terra indígena. Hoje temos 100 alunos, mas não tínhamos escola. Por isso, para nós esse é um momento de muita alegria. Essa oportunidade de estudar chegou no momento certo”, comemora Francisca Arara.

Com a garantia de chegada da escola até a aldeia, a líder indígena ressalta que a comunidade poderá desenvolver outros trabalhos. “Agora vamos capacitar o nosso pessoal na área de português, vamos poder publicar materiais didáticos, a realização de pesquisas e publicações. Isso vai ajudar a fortalecer a nossa cultura”, disse ela.

#### **Ampliação da rede pública de ensino**

Daniel Zen explica que no Acre existem 100 escolas indígenas e com a construção das novas unidades o estado terá um aumento de 20% deste total. “É um percentual significativo de ampliação da rede de escolas indígenas que significam mais acesso”, observa.

Contudo, o secretário de Educação avisa que essas unidades serão fiscalizadas durante suas construções para garantir a qualidade das obras.

“Nós sabemos que é um desafio a construção nas aldeias. Nesta época de estiagem é muito bom para iniciar obras, mas em compensação a navegação nos rios fica complicada devido a vazante. Vamos nos manter vigilantes. O que nos tranquiliza é saber que estamos trabalhando com construtoras sérias e comprometidas com a qualidade. Empresas que nos garantiram trabalho com qualidade”, disse o secretário.

#### **Apoio do Governo Federal**

Tião Viana e Daniel Zen lembram que investimento só foi possível graças ao trabalho conjunto entre Governo do Estado e Governo Federal.

“A presidente Dilma facilita a chegada de dinheiro ao Estado e o governo do Acre devolve em benefícios”, observou o governador.

Daniel Zen também lembrou os esforços do Ministro da Educação, Fernando Haddad e do presidente do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), José Freitas.

“Os esforços da presidente Dilma, do ministro Haddad e de José Freitas tornam ainda melhores os investimentos e projetos que nós fazendo aqui no Acre. Quem ganha com isso é o povo do Acre”, concluiu o secretário (AGENCIA DE NOTÍCIAS DO ACRE, 2011)<sup>14</sup>.

Sobre estes investimentos na construção de prédios escolares que fazem parte dessa política de educação, nesse momento apenas expomos as informações acima como forma de apresentar o conjunto dos discursos pró-escola indígena por parte do governo local, no entanto, somente aprofundamos esta questão da estrutura física com breves ponderações no próximo capítulo, a partir dos relatos de professores/lideranças indígenas ao se referirem à construção de escolas nas aldeias. De antemão vale ressaltar que uma das maneiras utilizadas pela SEE/AC para demonstrar para as lideranças indígenas, suas associações e para as organizações da sociedade civil que mantêm a atenção para educação escolar indígena, tem sido as frequentes declarações sobre construção de escolas indígenas nos meios de comunicação.

### 3.3 DISCURSOS E PRÁTICAS PARADOXAIS

Paradoxo é uma declaração aparentemente verdadeira que leva a uma contradição lógica, ou a uma situação que contradiz a intuição comum. Em termos simples, um paradoxo é "o oposto do que alguém pensa ser a verdade" (FERREIRA, 2001, p. 548). Esta é a situação experimentada pelos povos indígenas em âmbito nacional em relação às políticas públicas, perceptível quando avaliamos as relações sociopolíticas, econômicas e sociais dos últimos anos estabelecidas com o Estado brasileiro, que tem buscado garantir seus direitos, e ao mesmo tempo, tem produzido práticas políticas orientadas pela lógica neoliberal. Trata-se de uma realidade que constitui uma agressão generalizada aos trabalhadores e cidadãos em geral, e em particular, uma invasão dos territórios e a desapropriação dos recursos naturais e estratégicos dos povos indígenas que entre outros aspectos, refletem na prática da educação escolar indígena que se insere num modelo que vai à contramão do reconhecimento efetivo dos direitos indígenas.

---

<sup>14</sup> Extraído de: << <http://www.agencia.ac.gov.br/noticias/acre/construo-de-20-escolas-indgenas-garantida-com-assinatura-de-ordem-de-serviços>>>. Acesso em 22 de fevereiro de 2013.



Assim, neste item traçamos um breve panorama dessa política macro relacionando fatos, propostas e práticas num contexto nacional/internacional de mostrando como as classes, setores de classes e atores políticos integram as relações de poder e de interesses, tendo assim maior clareza sobre os fatores, atores, sujeitos e contextos que incidem nas políticas de educação escolar indígena e na formação de professores indígenas no Acre. As informações aqui apresentadas e ponderadas foram levantadas a partir de relatórios de grupos indígenas, pronunciamentos de políticos na Tv Câmara, de nossa participação em oficinas, contatos com membros da RCA e outros canais de informação.

Em setembro e outubro de 2013 várias manifestações em defesa dos direitos indígenas ocorreram pelo Brasil, especialmente em Brasília. O motivo da mobilização nacional se deu em virtude de tudo o que está acontecendo no país a cerca dos retrocessos dos direitos indígenas que estão garantidos na Constituição Federal de 1988 e, ainda porque setores conservadores dos políticos brasileiros, capitaneados pela bancada ruralista no Congresso Nacional insistem em retirar e ameaçar esses povos, com a imposição da política neoliberal contra os direitos indígenas.

Deste modo, esse encontro para reivindicar direitos reuniu representantes indígenas e instituições parceiras como o Instituto socioambiental - ISA, o Conselho Indigenista Missionário - CIMI, o Centro de Trabalho Indígena - CTI, a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil - APIB, o Instituto de Pesquisa e Formação Indígena - IEPE, a Rede de Cooperação Alternativa - RCA e outros movimentos indígenas e indigenistas do Brasil tendo como objetivo principal fazer uma mobilização nacional contra a Proposta de Emenda à Constituição - PEC 215 e outros instrumentos legais que atentam contra os seus direitos.

A PEC 215 pretende retirar do Executivo o poder de demarcar as Terras Indígenas e transferir para o Legislativo. O que significa isso para os povos? Que perderão todos os direitos de ter suas terras, pois a bancada ruralista está fortemente empenhada na defesa dos interesses dos fazendeiros, que têm negócios em grandes propriedades de terra. Essa bancada representa pequena parcela da sociedade, pouca gente, mas que tem muito poder, muito dinheiro e são legítimos representantes da política neoliberal. Esse grupo pouco entende sobre os índios e é defensor somente do agronegócio com monocultura, transgênicos, agrotóxicos e grandes obras como as hidrelétricas e estradas.

Caso essas leis no Congresso sejam aprovadas, as terras indígenas não serão somente dos índios, serão de interesse nacional também porque têm muitos recursos naturais diferentes, com toda biodiversidade de seus territórios. Muito da riqueza natural da floresta está dentro das Terras Indígenas.

A mobilização também foi contra outras leis, como o Projeto de Lei Complementar – PLP 227 que dá o direito aos grandes empresários e ao governo de usar a Terra Indígena e não consultar esses povos, e com isso esses territórios não serão mais somente de uso exclusivo dos povos indígenas. O projeto contraria tudo que está garantido na Constituição Federal, pois permitiria aos governos fazer assentamentos, fazer barragens para construção de hidrelétricas sem consultar os povos que habitam as Terras Indígenas. Isto significa voltar no tempo dos patrões ou no tempo do cativo.

O encontro organizado possibilitou conhecer como está o Estado Nacional brasileiro, como o Congresso Nacional funciona e como essas decisões contra os povos indígenas estão sendo tomadas pelas forças políticas que estão contra as garantias constitucionais desses povos e como essa negação dos seus direitos reflete na impossibilidade de uma educação de qualidade, com pertinência cultural e em igualdade de condições materiais, caracterizando uma discriminação aberta ou sutil, que incide na dimensão pedagógica e nas práticas escolares e docentes.

O evento da mobilização nacional oportunizou a ocorrência de audiência pública no Senado brasileiro sobre os direitos indígenas, com os senadores da Comissão dos Direitos Humanos - CDH. No Senado Federal houve dificuldades até na recepção dos representantes indígenas que ao serem recebidos por policiais, inicialmente foram impedidos de entrar na audiência, e após muita conversa foram levados à presença da Senadora Ana Rita - presidenta da CDH, do senador João Capiberibe. Na audiência também estiveram a presidenta da FUNAI, Maria Augusta, Kleber César Buzatto do CIMI, a Sonia Guajajara da APIB e Denildo das Populações Quilombola. Nesse encontro discutiu-se especialmente o movimento político que se faz contra os direitos e contra a demarcação das Terras Indígenas.

Na mesma perspectiva de análise apresentamos dois episódios, um referente ao Acre e outro em nível nacional, em que se evidenciam projetos governamentais desenvolvidos a partir da chegada do Partido dos Trabalhadores na administração pública do estado e do país. Reiteramos que nosso objetivo com essa discussão consiste em aprofundar as mudanças políticas e econômicas que encerram a prática de uma

educação escolar indígena por vezes imposta a partir de um modelo liberal que está na contramão do reconhecimento dos direitos indígenas.

O primeiro acontecimento trata-se de um evento ocorrido em outubro de 2011 no Acre, a Oficina: Serviços Ambientais, Redução das Emissões por Desmatamento e Degradação Florestal- REDD e Fundos Verdes do BNDES: Salvação da Amazônia ou Armadilha do Capitalismo Verde? No evento estiveram presentes, organizações socioambientais, de trabalhadoras e trabalhadores da agricultura familiar, organizações de Resex e Assentamentos Extrativistas, de direitos humanos (nacionais e internacionais), organizações indígenas, organizações de mulheres, pastorais sociais, professores, estudantes e pessoas da sociedade civil comprometidas com a luta do povo pobre dessa parte da Amazônia<sup>15</sup>.

No início da oficina percebemos a formação de um consenso em torno da ideia de que, desde 1999, com a eleição do governo da Frente Popular do Acre (FPA), foram tomadas iniciativas para a implantação de um “novo modelo” de desenvolvimento. Desde então, tal modelo é celebrado como primor de harmonia entre desenvolvimento econômico e conservação da floresta, de seus bens naturais e do modo de vida de seus habitantes. Com forte apoio dos meios de comunicação, de sindicatos, de ONGs promotoras do capitalismo verde na região amazônica, de bancos multilaterais, de oligarquias locais, de organizações internacionais; ironicamente ele é apresentado como “modelo exitoso” a ser seguido por outras regiões do Brasil e do mundo.

Na ocasião do evento tivemos oportunidade de conhecer algumas iniciativas tidas como “referência” no Acre. Vimos de perto os impactos sociais e ambientais do “desenvolvimento sustentável” em curso no estado. Os organizadores da oficina haviam

---

<sup>15</sup> Organizações que estiveram presentes na oficina: Assentamento de Produção Agro-Extrativista Limoeiro-Floresta; Pública do Antimary (APAEPL); Amazonlink; Cáritas – Manaus; Centro de Defesa dos Direitos Humanos e Educação Popular do Acre (CDDHEP/AC); Centro de Estudos e Pesquisas para o Desenvolvimento do Extremo Sul da Bahia (CEPEDES); Comissão Pastoral da Terra – CPT Acre; Conselho Indigenista Missionário – CIMI Regional Amazônia Ocidental; Conselho de Missão entre Índios – COMIN Assessoria Acre e Sul do Amazonas; Coordenação da União dos Povos Indígenas de Rondônia, Sul do Amazonas e Noroeste do Mato Grosso – CUNPIR; FERN; Fórum da Amazônia Ocidental (FAOC); Global Justice Ecology Project; Grupo de Estudo sobre Fronteira e Identidade - Universidade Federal do Acre; Instituto Madeira Vivo (IMV-Rondônia); Instituto Mais Democracia; Movimento Anticapitalista Amazônico – MACA; Movimento de Mulheres Camponesas (MMC - Roraima); Nós Existimos – Roraima; Núcleo Amigos da Terra Brasil; Núcleo de Pesquisa Estado, Sociedade e Desenvolvimento na Amazônia Ocidental -Universidade Federal do Acre; Oposição Sindical do STTR de Brasília; Rede Acreana de Mulheres e Homens; Rede Alerta Contra o Deserto Verde; Rede Brasil sobre Instituições Financeiras Multilaterais; Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Bujari (STTR - Bujari); Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Xapuri (STTR- Xapuri); Terra de Direitos; União de Mulheres Indígenas da Amazônia Brasileira e World Rainforest Movement (WRM).

feito visitas ao Projeto de Assentamento Agroextrativista Chico Mendes, à Fábrica de Preservativos NATEX e ao Seringal São Bernardo (Projeto de Manejo Florestal Sustentável das Fazendas Ranchão I e II).

As discussões feitas a partir das visitas nos colocaram diante de um cenário bastante distinto daquilo que é propagandeado nacional e internacionalmente. No Seringal São Bernardo constataram que o atendimento dos interesses das madeireiras se faz em detrimento dos interesses das populações locais e da conservação da natureza. Mesmo as questionáveis regras dos planos de manejo são desrespeitadas e, segundo dizem os moradores, com conivência de gestores estatais. No caso do Projeto de Assentamento Agroextrativista Chico Mendes Cachoeira (em Xapuri), foi constatado que os moradores continuam subjugados ao domínio monopolista e atualmente vendem a madeira para a empresa “Laminados Triunfo” a R\$ 90,00 o metro cúbico, quando a mesma quantidade de madeira chega a valer até R\$ 1200,00 na cidade. O grupo que visitou esses lugares endossou a reivindicação de diversas comunidades pela suspensão dos famigerados projetos de manejo e a apuração de todas as irregularidades, exigindo a punição dos culpados pela destruição criminosa dos bens naturais.

Outra questão muito discutida nos dias da oficina diz respeito às relações entre os governos e o capital internacional com foco na Amazônia.

[...] estudos sobre Serviços Ambientais, REDD e Fundos Verdes do BNDES. Compreendemos o papel dos Bancos (Banco Mundial, FMI, BID e BNDES), ONG's comprometidas com o capitalismo verde, tais como TNC e CI; bem como o papel de outras instituições como ITTO, FSC e USAID, setores da sociedade civil e Governos Estadual e Federal que têm se aliado ao capital internacional na intenção de mercantilizar o patrimônio natural da Amazônia (RELATÓRIO DA OFICINA: SERVIÇOS AMBIENTAIS, REDD E FUNDOS VERDES DO BNDES, 2011, p. 2).

Sobre a aparente legalidade da atuação dessas instituições e do modelo de desenvolvimento que se tem seguido no Acre destacamos o posicionamento dos organizadores da oficina que em relatório produzido a partir das discussões afirmaram.

Ressaltamos que, além de desprovida de amparo constitucional, a Lei N° 2.308, de 22 de outubro de 2010, que regulamenta o Sistema Estadual de Incentivo a Serviços Ambientais foi criada sem o devido debate com os setores da sociedade diretamente impactados por ela, isto é, os homens e mulheres dos campos e floresta. Reproduzindo servilmente os argumentos dos países centrais, os gestores estatais locais a apresentam como uma forma eficaz de contribuir com o equilíbrio do clima, proteger a floresta e melhorar a qualidade de vida daqueles que nela habitam. Deve-se dizer, entretanto, que a referida lei gera “ativos ambientais” para negociar os bens naturais no

mercado de "serviços ambientais", como o mercado de carbono. Trata-se de um desdobramento da atual fase do capitalismo cujos defensores, no intuito de assegurar sua reprodução ampliada, lançam mão do discurso ambiental para mercantilizar a vida, privatizar a natureza e espoliar as populações do campo e da cidade. Pela lei, a beleza natural, a polinização de insetos, a regulação de chuvas, a cultura, os valores espirituais, os saberes tradicionais, a água, plantas e até o próprio imaginário popular, tudo passa a ser mercadoria. A atual proposta de modificação do Código Florestal complementa esta nova estratégia de acumulação do capital, ao autorizar a negociação das florestas no mercado financeiro, com a emissão de "papéis verdes", a chamada Certidão de Cotas de Reserva Ambiental (CCRA). Desse modo, tudo é colocado no âmbito do mercado para ser gerido por bancos e empresas privadas (RELATÓRIO DA OFICINA: SERVIÇOS AMBIENTAIS, REDD E FUNDOS VERDES DO BNDES, 2011, p. 2).

Embora apresentada como solução para o aquecimento global e para as mudanças climáticas, a proposta do REDD permite aos países centrais do capitalismo manter seus padrões de produção, consumo e, portanto, também de poluição. Eles continuarão consumindo energia de fontes que produzem mais e mais emissões de carbono.

Historicamente responsáveis pela criação do problema, agora propõem a "solução" que mais atende a seus interesses. Possibilitando a compra do "direito de poluir", mecanismos como o REDD forçam as denominadas "populações tradicionais" (ribeirinhos, indígenas, quilombolas, quebradeiras de coco, seringueiros e outros) a renunciarem a autonomia na gestão de seus territórios.

Com isso, embaralham-se os papéis. O capitalismo, civilização mais predadora da história da humanidade, não representaria nenhum problema. Ao contrário, seria a solução. Os destruidores seriam agora os grandes defensores da natureza. E aqueles que historicamente garantiram a conservação natural são, agora, encarados como predadores e por isso mesmo são criminalizados. Não surpreende, portanto, que recentemente o Estado tenha tornado mais ostensiva a repressão, a perseguição e até expulsão das populações locais de seus territórios. Tudo para assegurar a livre expansão do mercado dos bens naturais.

Com o indisfarçável apoio estatal, por esse e outros projetos o capital hoje promove e conjuga duas formas de re-territorialização na região amazônica. De um lado, expulsa povos e comunidades do território (como é o caso dos grandes projetos como as hidrelétricas), privando-os das condições de sobrevivência. De outro, tira a relativa autonomia daqueles que permanecem em seus territórios, como é o caso das áreas de conservação ambiental. Tais populações até podem permanecer na terra, mas já

não podem utilizá-la segundo seu modo de vida. Sua sobrevivência não seria mais garantida pelo roçado de subsistência - convertido em ameaça ao bom funcionamento do clima do planeta -, mas por “bolsas verdes”, que, além de insuficientes, são pagas para a manutenção da civilização do petróleo.

Cientes dos riscos que tais projetos trazem, rechaçamos o acordo de REDD entre Califórnia, Chiapas, Acre que já tem causado sérios problemas a comunidades indígenas e tradicionais, como na região de Amador Hernández, em Chiapas, México. Por isso nos solidarizamos com as populações pobres da Califórnia e Chiapas que já têm sofrido com as consequências. Olhemos também para os povos indígenas do TIPNIS, na Bolívia, sob ameaça de terem seu território violado pela estrada que liga Cochabamba a Beni, financiada pelo BNDES (RELATÓRIO DA OFICINA: SERVIÇOS AMBIENTAIS, REDD E FUNDOS VERDES DO BNDES, 2011, p. 2).

Parece irônico, mas estamos num Estado que, nos anos de 1970-80, foi palco de lutas históricas contra a expansão predatória do capital e pela defesa dos territórios ocupados por povos indígenas e populações camponesas da floresta. Lutas que inspiraram muitas outras no Brasil e no mundo. Quem não lembra do velho Chico Mendes?

Convertido, porém, a partir do final da década de 1990, em laboratório do BID e do Banco Mundial para experimentos de mercantilização e privatização da natureza, o Acre é hoje um estado intoxicado pelo “discurso verde” e vitimado pela prática do “capitalismo verde”<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> A expressão refere-se à atuação de organizações sobre as terras que estão preservadas e conservadas ambientalmente e são as mais ricas em biodiversidade, água, minério e energia (bens comuns). E, portanto, são nessas áreas que ocorre o avanço desenfreado do capitalismo verde que nada mais é que o velho e desgastado modelo colonialista, extrativista e expansionista neoliberal com uma roupagem atualizada, que visa a apropriação dos bens comuns. Esses bens são definidos como “recursos naturais”, assim como os trabalhadores são considerados pelo sistema como “recursos humanos”. Tudo neste modelo “verde” é usado ilimitadamente e no curto prazo. [...] Nestes termos, as populações indígenas e os povos das florestas deixam de poder usar o que lhes mantém vivos e o que preservam há séculos para as presentes e futuras gerações, as florestas e as águas, para que terceiros possam utilizá-los, além de que estes passam também a controlar seus territórios. É esta a lógica perversa do capitalismo verde, sustentado pelo argumento de que as florestas “em pé” somente serão viáveis se tiverem valor econômico. O que é uma falácia, pois valor econômico as florestas “em pé” e as águas sempre tiveram. O que não tinham, até então, era valor financeiro, já que não há preço que pague o valor econômico das florestas, dos bens comuns e dos “serviços” que a natureza nos proporciona gratuitamente. Extraído de < <https://sandcarioca.wordpress.com/2015/02/09/a-logica-perversa-do-capitalismo-verde/>>. Acesso em 30/11/2015.

Dentre os mecanismos utilizados a fim de legitimar essa ordem de coisas, ganha destaque a manipulação da figura de Chico Mendes. A crer no que nos apresentam, deveríamos considerá-lo o patrono do capitalismo verde. Em nome do seringueiro, defende-se a exploração de petróleo, o monocultivo da cana-de-açúcar, a exploração madeireira em larga escala e a venda do ar que se respira.

Ante tal quadro, cumpre perguntar o que mais não caberia nesse modelo de “desenvolvimento sustentável”. Talvez em nenhum outro momento os pecuaristas e madeireiros tenham encontrado cenário mais favorável. É por essa razão que cremos necessário e urgente combatê-lo posto que, sob aparência de algo novo e virtuoso, ele reproduz as velhas e perversas estratégias de dominação e exploração do homem e do meio ambiente.

As questões colocadas aqui têm grande complexidade e devem ser analisadas cuidadosamente a fim de que se identifiquem as reais intenções dessas instituições. É evidente que as consequências produzidas por esse modelo de desenvolvimento afetam de forma desastrosa as culturas e identidades das populações vitimadas nesse processo. O discurso parece velho e cansados estamos de ouvir, mas enquanto não se tornar realidade e não virmos oferecidas as condições dignas de sobrevivência nessa região, verificamos a necessidade de reivindicar as demandas de reforma agrária, homologação de terras indígenas, investimentos em agroecologia e economia solidária, autonomia de gestão dos territórios, saúde e educação para todos, democratização dos meios de comunicação. Esta seria uma alternativa na defesa da Amazônia, da vida, da integridade dos povos e de seus territórios e contra o REDD e a mercantilização da natureza.

O segundo episódio que queremos destacar no contexto desses paradoxos se passa no cenário nacional e os problemas aí identificados não são menores e, de forma similar, mostram que entre os povos tradicionais e o governo Federal no que tange às políticas públicas, as relações não são as mais equilibradas.

Representantes indígenas da Comissão Nacional de Política Indigenista – CNPI<sup>17</sup>, em protesto contra a omissão, o descaso e a morosidade do Governo da Presidente Dilma Roussef em garantir a proteção dos direitos desses povos, suspenderam em junho de 2011, em Brasília, a participação na 17ª Reunião Ordinária da

---

<sup>17</sup> A Comissão Nacional de Política Indigenista foi criada por Decreto em 2006 e é presidida, conforme reza se Regimento Interno, pelo presidente da Funai. Além deste, dono do chamado voto de Minerva em casos de votação empata, a Comissão compõe-se de representantes de outros 12 órgãos federais e de 12 representantes da sociedade civil, sendo 10 indígenas e duas ONGs indigenistas (DE PAULA e VIANA, 2011, p. 49).

referida comissão. As razões alegadas para não participar da citada reunião estão elencadas abaixo, considerando os seguintes acontecimentos, conforme registrado no manifesto da bancada indígena da CNPI.

1º. - Resoluções das quais participamos raramente foram encaminhadas, tornando-se sem efeito e resultado concreto; 2º. Outras decisões de governo, como a reestruturação da Funai, foram encaminhadas sem o nosso consentimento, no entanto fomos acusados de ter sido co-responsáveis na sua aprovação e encaminhamento; 3º. Contrariando a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, que em seu artigo 6º estabelece que os governos deverão “consultar os povos interessados, mediante procedimentos apropriados e particularmente, por meio de suas instituições representativas, sempre que se tenha em vista medidas legislativas ou administrativas capazes de afetá-los diretamente”, e contrariando o próprio Decreto de criação da CNPI, o governo tem adotado medidas de flagrante violação aos nossos direitos. O governo está determinado a construir empreendimentos que impactam ou impactarão direta ou indiretamente as nossas terras, o meio ambiente, a vida e cultura dos nossos povos, como a hidrelétrica de Belo Monte. Nos últimos dias fomos surpreendidos por mais um ato antiindígena do Poder Executivo que publicou sem ter ouvido os nossos povos e organizações a Portaria Conjunta nº 951 de 19 de maio de 2011 que cria um grupo de estudo interministerial para elaborar ato que discipline a participação dos entes federados nos procedimentos de identificação e delimitação das terras indígenas. Questionamos a finalidade proposta pela referida portaria cuja justificativa é atribuída à aplicação da “Condicionante nº 17 da decisão do Supremo Tribunal Federal na PETIÇÃO 3388”, referente à Terra Indígena Raposa Serra do Sol. Não podemos entender a pressa do Governo brasileiro em se antecipar à conclusão do julgamento, sendo que o Supremo Tribunal Federal não concluiu este processo, a não ser para atender aos interesses de alguns governos estaduais, grupos econômicos e oligarquias políticas regionais declaradamente contrárias aos direitos dos povos indígenas. Como representantes dos nossos povos na Comissão Nacional de Política Indigenista queremos tornar pública a nossa posição contrária a esta Portaria, razão pela qual exigimos a sua imediata revogação; 4º. Enquanto espaço privilegiado de diálogo e interlocução com o governo para definir as políticas de interesse dos nossos povos a CNPI teve feitos importantes como as consultas regionais sobre as propostas para o novo Estatuto dos Povos Indígenas, a elaboração do Projeto de Lei do Conselho Nacional de Política Indigenista e a construção da Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental das Terras Indígenas (PNGATI). Porém, essas ações se tornaram até o momento sem efeito, uma vez que o governo não cumpre o compromisso de viabilizar a tramitação, aprovação e implementação desses instrumentos; 5º. A implementação da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) e a autonomia política, financeira e administrativa dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEIs) não está acontecendo; 6º. A reestruturação da FUNAI não sai do papel e os problemas nas comunidades continuam se agravando. As coordenações regionais e coordenações técnicas locais não estão funcionando, e o órgão indigenista paralisou as suas ações, notadamente a demarcação das terras indígenas, os processos de expulsão dos intrusos de nossas terras e se comporta conivente com processo de criminalização de lideranças e comunidades indígenas; 7º. A educação escolar indígena diferenciada, direito conquistado na Constituição Federal e em Legislação específica, está sendo desrespeitada. O Ministério de Educação até o momento não implementou as decisões tomadas na Conferência Nacional de Educação Indígena e nem estruturou o setor correspondente para o cumprimento destas ações; 8º. A nossa participação na



CNPI tornou-se sem sentido. Só voltaremos a esta Comissão quando a Presidente Dilma Roussef e seus ministros envolvidos com a questão indígena compareçam a esta instância dispostos a estabelecer uma agenda de trabalho e metas concretas, explicitando qual é a política indigenista que irá adotar para o atendimento das demandas e reivindicações que reiteradamente temos apresentado ao governo neste âmbito ou por intermédio dos nossos povos e organizações representativas como aconteceu no último Acampamento Terra Livre realizado em Brasília no período de 02 a 05 de maio de 2011. E por fim, 9º. Reiteramos o nosso repúdio à forma autoritária e a morosidade com que o governo Dilma está tratando os nossos direitos e reivindicamos respeito a nossa condição de cidadãos brasileiros e representantes de povos étnica e culturalmente diferenciados, com direitos assegurados pela Constituição Federal e por tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário. Como o fizemos até agora, manifestamos a nossa disposição de continuar lutando e contribuindo na construção das políticas voltadas a nós, desde que estas atendam os reais interesses e aspirações dos nossos povos e comunidades (MANIFESTO DA BANCADA INDÍGENA DA COMISSÃO NACIONAL DE POLÍTICA INDIGENISTA, 2011).

Todos os argumentos dispostos no Manifesto dão o tom de como estão fragmentadas as relações entre povos indígenas e o Poder Executivo nacional e o campo de tensão em que elas se configuram. Queremos destacar no conjunto dos protestos a situação e o papel da Funai. É ao Ministério da Justiça que se subordina, desde 1990, aquela que é ainda a principal agência estatal de apoio e acompanhamento da questão indígena no Brasil. Por isso, cabe sempre ao Ministro da Justiça a função de indicar o presidente da Funai. Assim, todas as vezes em que se troca de governo ou somente de ministro começam os boatos sobre a permanência ou a saída do presidente da estatal. Com a mais recente mudança de governo – saída do presidente Lula e entrada da presidenta Dilma Roussef – mudou também o comandante do Ministério da Justiça. Essas mudanças, entretanto, não chegaram até a Funai. O novo titular do Ministério convidou o antropólogo que estava na presidência desde 2007, a permanecer no cargo, e o convite foi aceito.

Entretanto, as mudanças na presidência da Funai voltaram a acontecer, em geral sem consulta aos povos indígenas (questão que retomaremos com ênfase na próximo capítulo, dada a ausência desse processo de diálogo na definição das políticas públicas educacionais do Acre), situação que é entendida por eles como agressão aos seus direitos. Quando escrevemos esta parte do texto, o cargo da presidência era ocupado interinamente por Flávio Chiarelli Vicente de Azevedo. Fazemos uma ressalva da atuação de Flávio Chiarelli que participou de audiência pública da Comissão de Agricultura, Pecuária, Abastecimento e Desenvolvimento Rural da Câmara dos Deputados, sob o processo de demarcação de terras Indígenas e na ocasião manifestou-se contrário à Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 215/00, que submete ao

Congresso Nacional a decisão final sobre a criação e a modificação de terras indígenas, quilombolas e áreas de proteção ambiental. Atualmente, esses processos estão concentrados no Poder Executivo. Na contramão do que a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil - APIB pediu em nota pública ao governo, a presidente Dilma em 17 de junho de 2015, nomeou em meio a polêmicas o ex-senador João Pedro como novo presidente da Fundação Nacional do Índio. No início do mesmo mês a APIB havia reivindicado a efetivação do então presidente interino Flávio Chiarelli.

Deste modo, nos últimos anos a Funai passou por um imenso processo de reformulação administrativa. Iniciado entre 2009 e 2010, esse processo implicou o fechamento de algumas das unidades que o órgão mantém espalhadas pelo território nacional, movimento que encontrou, em alguns casos, forte resistência indígena e indigenista nos planos local e regional.

O ato normativo responsável pelas mudanças administrativas foi o Decreto nº 7.056 de 28/12/2009, conhecido como “o novo Estatuto da Funai”. Em tese, o documento passou a ser o principal instrumento a orientar, a partir de 2010, a atuação do órgão indigenista. É importante observar que o Decreto em questão ecoa com muita intensidade o paradigma moderno que vê os povos indígenas como protagonistas de seus próprios destinos e envolvidos legitimamente nos processos de dinâmica cultural, diferindo, a este respeito, do Estatuto antes vigente. De fato, o Decreto nº 4.645/2003 trazia noções caras ao paradigma da aculturação, típicas ainda da era tutelar e coerente com o envelhecido Estatuto do Índio de 1973. Percebemos tais mudanças, quando verificarmos que não se fala mais em “apoiar e acompanhar a educação de base apropriada ao índio, visando à sua progressiva integração na sociedade nacional”, mas “em acompanhar as ações e os serviços destinados à educação diferenciada para os povos indígenas”.

Desse modo, com mudanças que vêm ocorrendo no tratamento da questão indígena pelo Estado brasileiro, percebemos que o novo decreto tem como um de seus mais fortes indícios a gradativa incorporação dos índios na formulação, na execução, na avaliação e no monitoramento das políticas públicas que lhes dizem respeito. O texto aponta, igualmente, para uma Funai de papel menos executivo e mais estratégico.

O cenário político/administrativo da estatal indigenista apresenta-se, portanto, coerente com as demandas atuais desses povos e também em consonância com instrumentos internacionais de defesa dos direitos indígenas, como a Convenção 169 da OIT. Todavia, há um processo de transição de parte das atribuições antes exclusivas da

FUNAI para outros órgãos federais. Apesar desse esvaziamento formal de funções, ela mantém algum tipo de atribuição no que se refere às áreas transferidas para outros órgãos. Como dissemos antes, o novo Estatuto da Fundação indigenista é explícito quanto a essas interfaces. Atentando ao nosso objeto de estudo, percebemos que a Funai ainda tem um “pé” dentro do campo da educação escolar indígena, sobrepondo de alguma maneira, ações que já deveriam ser formuladas e implementadas exclusivamente pelo MEC. Exemplo disso verificamos ao observar que em seu quadro aparecem empregados no órgão “156 monitores bilíngües (certamente indígenas), 117 professores de Ensino Fundamental e 21 programadores educacionais” (DE PAULA e VIANNA, 2011, p. 48).

Ora, mas se a gestão da política pública voltada para a educação indígena é de responsabilidade do MEC, e se ela se operacionaliza mediante convênios com estados e municípios, o que, exatamente, fazem esses servidores da educação desse órgão? Este tipo de sobreposição, também se evidencia em outros setores e aos poucos, faz com que o órgão tenha buscando definir um papel para si próprio na nova configuração das políticas públicas voltadas para os povos indígenas. Em vez daquele papel de formulador e executor exclusivo da integralidade das ações previstas por tais políticas que prevaleceu até 1990, o órgão indigenista central parece propor-se ocupar duas funções bastante evidenciadas: “1. A regularização fundiária e a vigilância territorial e, de maneira mais estratégica e inteligente, a de 2. Articulação e mediação com os vários órgãos envolvidos com educação, saúde, desenvolvimento sustentável etc.” (DE PAULA e VIANNA, 2011, p. 49). Além disso, parece haver a disposição, não tão evidenciada, de atuar no monitoramento das políticas públicas que se voltem para os povos indígenas ou, de alguma maneira, acabem por alcançá-los.

Verificamos apesar da clareza quanto ao papel da Funai que há um descontentamento por parte da bancada indigenista da CNPI, quanto à reestruturação do órgão, que teria sido encaminhada sem a concordância dos representantes indígenas, havendo decisões tomadas sem a participação efetivas dos mesmos. Além disso, mais uma vez parece que muitas ações acabam bem desenhadas no papel, mas emperram na prática, no tocante à reestruturação da Funai gerando problemas nas comunidades, os quais se agravam. As coordenações regionais e técnicas locais sem funcionamento, paralisação das suas ações como a demarcação das terras indígenas, e o que é mais complexo, a sua inércia com processo de criminalização de lideranças e comunidades

indígenas. Esse cenário nos permite compreender as manifestações públicas desses povos em todo o país, sobretudo, na Câmara Federal e no Senado Brasileiro.

Uma síntese sobre os paradoxos apresentados nesta parte de nosso estudo mostra que não temos a pretensão de dizer que aquilo que foi reunido nos parágrafos acima encerra a discussão de forma plena. Assim, sem oferecer respostas às questões refletidas, temos a clareza de que a pluralidade dos assuntos tratados sempre há de atrair diferencialmente a atenção de cada leitor. Muitas foram as questões abordadas no que toca as ações hoje em curso no âmbito do Poder Executivo, mas também foram várias as lacunas, as inquietações e os questionamentos. Torna-se necessário destacar que toda essa movimentação política e as articulações decorrentes deste cenário são determinantes no modelo de educação escolar que chega à ponta da lança – comunidades e seus povos indígenas.

#### **4 PROPOSIÇÕES E PRÁTICAS DE ORGANIZAÇÕES SOBRE A ESCOLA INDÍGENA E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO NO ACRE - Reflexões**

A discussão sobre a questão central de nosso estudo encontra-se fundamentada neste capítulo a partir das falas de professores, de líderes do movimento indígena e de responsáveis por instituições indigenistas, atores cujo discurso revela um campo de tensões na medida em que debatem e apresentam como a escola indígena, na época atual e para o futuro, é reivindicada, seja como estratégia de resistência e emancipação sociocultural, seja para garantir condições sociais com dignidade.

Os discursos apresentados aqui, não têm o objetivo de apontar “a” posição de lideranças do movimento indígena. Entretanto, os contornos das falas traduzem convicções que tendem a ser defendidas por lideranças do movimento, nos trabalhos de elaboração das políticas de educação escolar e nas demais políticas públicas, que afetam a população indígena. Em geral, prevalece a posição na qual a educação escolar é articulada como instrumento favorável, nas estratégias de resistência, e como recurso para viabilizar os projetos de vida e de futuro das comunidades indígenas, construindo relações respeitadas e condições para uma convivência equânime numa sociedade plural.

Levando em conta a pluralidade de povos, as diferentes situações de contato e decorrentes interesses, embora a luta só aconteça coletivamente, os discursos também retratam a polifonia, visualizando diferentes perspectivas. A escolha das falas obedece a temas com os quais lidamos em todo o estudo, isto é, a fala dos indígenas sobre a exclusão e suas formas discriminatórias de manifestação, inclusive ligadas à escola; o “desejo pela escola” como instrumento indispensável na sustentabilidade das comunidades, avançando para recurso estratégico de resistência e para implementação de projetos de futuro; o discurso indissociável da conquista da escola e o fortalecimento do movimento indígena; as culturas, a escola e a afirmação da identidade indígena; e as propostas para o reconhecimento da pluralidade sociocultural, requisito necessário para estabelecimento de relações respeitadas.

Nesta parte do trabalho torna-se possível visualizar mais um dos momentos do Ciclo de Políticas, na medida em que vários registros são apresentados numa perspectiva de que pensar as políticas educacionais envolve compreender desde sua fase de formulação até a sua efetivação/implementação, sendo que toda essa trajetória é permeada de relações de poder, fato essencial a ser considerado por quem formula,

executa e pesquisa. Aqui nos referimos especificamente ao Contexto da Prática. Este pode ser caracterizado como a efetivação das políticas. As políticas não são simplesmente transpostas aos sistemas e unidades educativas, pelo contrário, as mesmas são interpretadas e em alguns casos recriadas a partir das vivências e conhecimentos dos sujeitos envolvidos no processo. Segundo Mainardes (2006a) é nesse contexto que a política pode gerar efeitos, consequências e transformações. Portanto, no Contexto da Prática enfatizamos as documentações produzidas pelo movimento indígena, pelas organizações indigenistas, os dados a respeito da formação inicial e continuada, a aquisição de material didático e demais informações coletadas a partir das entrevistas com os atores do sistema educacional, pois é a partir dele que são propostas as políticas para as unidades escolares indígenas.

As falas e os registros reproduzidos neste capítulo foram recolhidos por meio de um trabalho intenso de pesquisa e aprendizagem, a partir do convívio com lideranças indígenas e indigenistas no espaço público, as quais foram organizadas neste capítulo. Diversas foram as ocasiões nas quais tivemos a oportunidade de registrar muitas declarações em conversas dirigidas, em reuniões, aulas e assembleias. Por outro lado, acompanhamos a ressonância da atuação do movimento na sociedade regional ocupando-nos no arquivamento de matérias relacionadas à população indígena, publicadas na imprensa regional, nos últimos anos bem como na aquisição de publicações, nas quais consta a manifestação de indígenas da região. Há ainda os freqüentes cursos, encontros, seminários e oficinas, ocasiões em que são sintetizadas as principais questões em documentos, visando a formulação de políticas públicas. Deste conjunto de registros é que selecionamos os discursos.

Fazemos as devidas ressalvas de que as falas aqui reproduzidas não constituem algo finalizado, que traduzam compreensão exata do falante ou que sejam a posição unânime no movimento. Ao colhermos declarações espontâneas, estas refletem o entendimento do interlocutor, naquele momento. E ao ser expressa, por um legítimo representante do movimento, tem seu peso no processo de formulação de políticas públicas.

#### 4.1 O PAPEL DO MOVIMENTO INDIGENISTA E INDÍGENA FRENTE ÀS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR - CPI/AC E OPIAC

Neste capítulo identificamos a atuação de organizações indígenas e indigenistas na educação escolar do Acre, as quais revelam um histórico de influência na definição

das políticas públicas educacionais indígenas. Trata-se da Comissão Pró - Índio do Acre/CPI, indigenista e do movimento indígena que constitui a Organização dos Professores Indígenas do Acre/OPIAC. Apresentamos um levantamento histórico dessas organizações, acompanhado de registros das suas principais ações e posicionamentos assumidos por ambas na construção da proposta de educação escolar e do processo de qualificação de docentes indígenas para atuarem em terras indígenas, apontando os impasses entre elas e o estado (SEE) na construção de políticas de educação.

### O indigenismo da Comissão Pró- Índio do Acre

As atuações indigenistas foram exercidas entre outras organizações como o CIMI, COMIM, sobretudo, pela CPI-AC, precursora em ações de educação escolar diferenciada, que ofereceu o seu primeiro curso de formação de professores em 1983, conjugando a criação e assessoramento de cooperativas indígenas em substituição ao sistema de aviamento dos seringais, alicerçados na hierarquia formada pelo padrão seringalista, o gerente do seringal e os fregueses – os seringueiros.

No seringalismo, o aviamento era um de seus alicerces. Optamos por tratar o seringal nos termos de Esteves (2008, p. 91) e denotá-lo como “sistema seringal”, cujas características marcantes eram a “imobilização da força de trabalho e a criação de uma rede de devedores à montante e credores à jusante” (CARNEIRO DA CUNHA 1998, p.10), desde os seringais às margens dos rios até a Europa. Índios ou brancos tornavam-se cativos do padrão branco pela dívida, fato que ganhava contornos dramáticos pelo não domínio de cálculos matemáticos e da língua portuguesa. Irremediavelmente em crise após a II Guerra Mundial, o “sistema seringal” tem seu colapso na década de 1970 com a inauguração de uma forma de exploração fundada no uso predatório da terra e não na exploração das árvores de seringa. Após a derrocada do sistema seringal, somada a chegada de uma nova frente econômica via a agropecuária, agregada a luta indígena pela demarcação de suas terras, desenhava-se um quadro de disputas fundiárias no Estado.

A alternativa pró-indígena do período foi a criação de cooperativas assessoradas pelo indigenismo nascente das décadas de 1970-1980. De acordo com Terri Vale de Aquino, antropólogo, idealizador da alternativa mencionada e indigenista pioneiro no Acre, as cooperativas indígenas nasceram assim:

[...] criei esse movimento de cooperativas indígenas, que começou no Jordão e que depois se espalhou para todas as terras indígenas do Alto Juruá. Foi como um modelo. Começamos em 1976, em 1980 os Kaxi ainda não tinham demarcado a sua terra no sentido físico, mas no sentido social já, pois já tinham retirado todos os brancos de suas terras, todos os patrões. O que eu quero te dizer Txai é que esse trabalho com cooperativas indígenas, não no sentido econômico, mas no sentido político, criava uma alternativa aos barracões para os índios lutarem pelas suas terras. E sabe, tudo isso, num contexto nacional de luta pela emancipação dos índios, criação das organizações não governamentais de apoio aos índios. Foi assim, o apoio das cooperativas. Os primeiros cursos eram basicamente do Jordão e do Humaitá e vinham também alguns de outras áreas. Isso é porque eles queriam não só ser professores, mas também ajudar na contabilidade das cooperativas. Então de certa forma o movimento de educação indígena estava ligado a esse movimento político das cooperativas (AQUINO, 2002, p. 24).

As cooperativas, alternativa política e econômica, continuariam aviando os fregueses, entretanto, não mais por meio dos barracões, entreposto de endividamento do seringueiro (indígena ou branco). Elas seriam administradas e gerenciadas pelos índios. Este relato serve-nos para informar que as escolas indígenas no Acre nascem com o intuito de prover os índios de conhecimentos em língua portuguesa e matemática, para que eles gerenciassem autonomamente suas cooperativas, então recém-criadas. Não obstante, tal como revelou Terri Aquino, fazer cálculos matemáticos e a leitura de movimentações dos cooperados em língua portuguesa, teria um alto valor político frente ao contato com os brancos, donos ou ex-donos de seringais.

As cooperativas foram sementes para a elaboração da primeira forma de indigenismo “pró-índio” no Acre. O apoio da CPI/AC à demarcação das terras e a posterior invenção da educação escolar indígena são consequência da criação das cooperativas.

Cabe neste momento perguntar o que representa e qual o papel desempenhado pela CPI/AC junto aos indígenas do Acre. A Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-AC) é uma associação sem fins lucrativos, fundada em 19 de fevereiro de 1979, que apóia os povos indígenas do Acre em muitas de suas lutas pela conquista e o exercício de direitos coletivos – territoriais, linguísticos, socioculturais – por meio de ações que articulam a gestão territorial e ambiental das terras indígenas, a educação intercultural e bilíngue e as políticas públicas. Sobre o papel da CPI/AC afirmamos que, atualmente, “suas principais ações desenvolvem-se no âmbito de três programas: Programa de Educação e Pesquisa Indígena, Programa de Gestão Territorial e Ambiental e, Programa de Políticas Públicas e Articulação Regional” (CPI/AC, 2014, p. 22).



As principais formas de atuação deste indigenismo cristalizaram-se e caracterizaram-se por: reuniões com os índios nas aldeias; assessoria de profissionais não indígenas, especialmente do centro sul do Brasil, aos professores índios em cada uma de suas respectivas escolas; reunião dos indígenas na cidade em cursos de formação de professores; reunião para discussão de temas referentes às políticas públicas; apoio à criação, fortalecimento de organizações indígenas e financiamentos de pequenas atividades.

O comunitarismo nascido com a luta pela terra e liberdade para os índios em face aos sistemas de exploração fundiários e de recursos naturais desenhados no Acre, seja com o seringal ou com a agropecuária, desloca-se para educação escolar. Desde seu advento no Acre, em 1983, até a segunda metade da década de 1990, pode-se afirmar que as escolas nas aldeias detinham uma grande preocupação: ensinar língua portuguesa e matemática. Todavia, a década de 1990, sobretudo, a partir de sua segunda metade e, especialmente estimulado por indigenistas da educação escolar filiados a CPI-AC, que já em 1992, incorporaria a valorização cultural como “tema de formação”, apresentou a cultura enquanto um elemento integrante do currículo escolar.

O cenário no qual se dá a passagem de conhecimentos de brancos ao mergulho em conhecimentos indígenas pode ser compreendido como “movimento pró-cultura”, descrito por Weber (2004, 2006), tendo os Kaxinawá do rio Humaitá como etnografia. No entanto, tal como se compreende nesta resposta, a “valorização da cultura” se tornou o apanágio das ações de atendimento às escolas, quando o vocabulário majoritário se funda na procura de um “currículo indígena”. Todavia, a mesma antropóloga nos permite compreender que ensinar a cultura na escola tornou-se importante meio de acesso dos jovens aos conhecimentos, antes relegados ao ostracismo em virtude dos anos de contato com o seringalismo.

Ancorada nos princípios da educação diferenciada, a CPI/AC propõe o primeiro projeto de educação escolar indígena no Acre, como experimento piloto, intitulado “Uma Experiência de Autoria dos Índios do Acre”. A partir dele, outros frutos nasceram e o Acre indígena cresceu. Segundo Silva (2011), o projeto desenvolvido pela CPI representou o primeiro Programa de Educação Escolar Indígena realizado em 1983, sendo o responsável pela formação dos primeiros professores e assessores indígenas. Marca o início de uma atuação que mescla cursos e oficinas que, além da formação de professores, forma lideranças indígenas e responsáveis pelas ações de saúde no contexto do contato. Além da publicação de material didático e assessoria aos professores, o

Programa proporcionou ainda intercâmbios por meio de seminários e encontros temáticos entre índios e não índios, elaboração dos projetos político-pedagógicos e gestão escolar. Como fruto desse processo de reflexões, na década de 1990, uma forte demanda social proveniente de entidades indigenistas e do movimento de professores indígenas, na ocasião não reconhecido juridicamente, é apresentada ao governo estadual. Na pauta, como primeira linha de ação, indicou-se a necessidade prioritária da formação de docentes indígenas. Assim, surge a Coordenação de Educação Escolar Indígena como setor ligado aos demais programas da Coordenação de Ensino da Zona Rural da Secretaria de Estado de Educação (SEE). Sua equipe passava a se encarregar das articulações com as entidades indigenistas formadoras e da captação de recursos para a promoção desses cursos. A partir desse momento, a SEE deu-se início a um lento processo de busca da estruturação de seus núcleos municipais para atendimento dos professores e escolas indígenas referentes à gestão, salários, merenda, distribuição de material didático.

Em 2000, ocorreu o primeiro curso de formação de professores indígenas, promovido pela Secretaria de Educação do Acre em parceria com a CPI/Acre, quando foi criado oficialmente o Programa Intercultural e Bilíngüe no estado. Deste curso, participaram professores indígenas que até então não haviam passado por cursos de formação em educação escolar indígena diferenciada. Na ocasião, também foi promovido o primeiro curso para os técnicos dos órgãos governamentais responsáveis nos municípios pela educação escolar indígena com o objetivo de capacitá-los sobre questões relativas a essa temática e ao atendimento às escolas. Os cursos de formação constituíram a principal ação desenvolvida pelo Estado, ao longo desses anos. Outra ação significativa foi a realização dos cursos de complementação pedagógica no magistério indígena, oferecidos aos professores índios que concluíram o magistério em programas não diferenciados como o Pró-Formação<sup>18</sup>, entre outros.

A partir do ano 2000, a CPI/AC manteve-se mais afastada da execução dessas ações, desenvolvendo um trabalho de acompanhamento das políticas, sobretudo da formação de professores, tendo em vista ser a única organização no estado responsável por certificar tais profissionais, pois somente ela dispunha da concessão legal para promover formação em magistério indígena.

---

<sup>18</sup> Programa voltado para a habilitação de professores sem a titulação mínima legalmente exigida, como estratégia para melhorar o desempenho do sistema de Educação Fundamental em todas as regiões do país.

Assim, CPI-AC deixou de operar na formação inicial em magistério indígena por fatores externos. De um lado, consideramos que o processo de estadualização da educação escolar indígena deveria conduzir ao governo estadual a responsabilidade pela promoção da formação de professores indígenas, criando as condições para isso (o que não significava assumir diretamente a formação, pois essa não seria sua função) em diálogo com as atuais e novas instituições habilitadas para realização de cursos de magistério interculturais e bilíngues, o que não se efetivou. Por outro lado, a partir de 2007 gradativamente o MEC priorizou as Secretarias Estaduais de Educação em seus investimentos. A criação do Plano de Ações Articuladas (PAR) e aplicado também ao contexto da EEI implicou na interrupção do financiamento para as ONGs e organizações indígenas que promoviam formação de professores indígenas no país. A promessa feita é que essas propostas seriam inseridas e financiadas pelo PAR, sob a coordenação das Secretarias Estaduais de Educação, o que também não se efetivou.

### O movimento Indígena no Acre

Torna-se importante compreendermos a presença, atuação e influência do movimento indígena no processo de implementação das políticas públicas de educação escolar para esses povos, e para isso retomamos alguns fios históricos para uma leitura mais ampla do papel do movimento indígena no Acre.

A ausência de continuidade no processo de regularização das terras indígenas permitiu que fossem sendo ocupadas por não índios (paulistas, seringueiros e colonos). Como consequência, aumentaram os conflitos e ameaças de expulsão de famílias indígenas. Diante dessa situação, no início dos anos 80, lideranças indígenas passaram a migrar para a Capital com o objetivo de reivindicar da FUNAI a demarcação e retirada dos invasores das áreas já reconhecidas (KAXINAWÁ, 2002, p. 146).

As entidades indigenistas então criadas em Rio Branco, como Conselho Indigenista Missionário - Amazônia Ocidental (CIMI) e a Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-Acre) deram apoio a essas lideranças, divulgando suas reivindicações e contribuindo para organização do movimento indígena que nascia no Acre.

Deste modo, a partir de 1983, lideranças indígenas passaram a realizar assembleias anuais em Rio Branco e nesses encontros, um dos temas discutidos era a criação de uma entidade de representação política dos índios do Acre e Sul do Amazonas. Em 1986, representantes dos povos Kaxinawá, Yawanawá, Katukina,

Jaminawa, Kulina, Kampa, Nukini, Poyanawa, Manchineri, Arara, Apurinã e Kaxarari participaram da 3ª Assembleia Indígena do Acre/Sul do Amazonas decidiram criar a União das Nações Indígenas do Acre e Sul do Amazonas – UNI.

A criação da UNI representou um passo importante no movimento indígena, pois, as populações indígenas locais tiveram sua própria representação frente ao governo e a sociedade. A União das Nações Indígenas passou a cobrar da FUNAI e de outros órgãos governamentais a execução de programas para a demarcação de terras indígenas, bem como ações voltadas a economia, educação e saúde.

O episódio de criação da UNI fortaleceu o movimento indígena e estimulou o surgimento de outras organizações de representação política. Em 1988, surge a Organização dos Povos Indígenas do Rio Envira (OPIRE), seguida mais tarde pela Organização dos Povos Indígenas de Tarauacá e Jordão (OPITARJ) e da organização dos Povos Indígenas do Rio Juruá (OPIRJ). Algumas dessas organizações, através de projetos, passaram a conseguir dinheiro para realização de atividades econômicas nas comunidades que representavam.

A partir de 1988, também surgiram associações indígenas que não só passaram a representar politicamente suas comunidades, mas também negociam diretamente com órgãos governamentais e entidades não governamentais a obtenção de recursos e conhecimentos necessários para execução de projetos econômicos e outros, nas áreas de saúde e educação. Na assembleia indígena ocorrida em 15 de Dezembro de 1995 no município de Tarauacá, um kaxinawá manifestou o que representava essa organização para o povo indígena do Acre.

A União das Nações Indígenas garantiu um futuro muito importante para nós, no trabalho com a saúde, educação e economia. Através dela elegemos o coordenador de saúde e de educação para acompanhar os trabalhos de todas as escolas e postos de saúde indígenas da floresta<sup>19</sup>.

Nesse mesmo movimento, em meados dos anos 90, a necessidade de criação de uma entidade de representação política dos professores índios do Acre começou a ser discutida pelos professores participantes do Projeto de Educação. Assim, em 1997, esses professores criaram uma comissão para representar a política de educação escolar indígena junto às entidades de apoio governamentais e em 2000, foi criada a

---

<sup>19</sup> Trecho de entrevista realizada com José Mateus Itsaru Kaxinawá, ex-acadêmico (desistente) do CFDI, Acre, concedida em 03 de novembro de 2012.

Organização de Professores Indígenas do Acre (OPIAC). A organização tem os seguintes objetivos transcritos a seguir:

- Promover a educação escolar indígena específica e diferenciada, de acordo com os interesses de cada etnia e divulgar junto às pessoas físicas, jurídicas, públicas, privadas e organizações não-governamentais, nacionais e internacionais;
- Defender, perante os órgãos públicos, a implementação e melhoria de políticas educacionais e da legislação voltadas para a educação indígena específica e diferenciada;
- Desenvolver ações com vistas a possibilitar condições adequadas à educação escolar indígena diferenciada nas aldeias;
- Preservar, registrar e divulgar as formas de manifestação cultural, de conhecimentos e as histórias próprias de cada povo indígena;
- Representar e defender, judicial e extra-judicialmente os interesses das comunidades e dos professores indígenas associados, quanto as questões relacionadas ao direito a educação escolar indígena específica e diferenciada, bem como às questões culturais dos povos indígenas do Estado Acre (KAXINAWA, 2002, p. 150).

Intensa atuação teve a OPIAC no campo da Educação Escolar Indígena. Na ata de fundação dessa organização, encontra-se o registro de que ela nasceu da articulação de um grupo de professores indígenas que já acompanhavam e avaliavam ações de educação escolar indígena. Concretiza o concretizar o que então vinha sendo colocado em termos de protagonismo dos professores, e outras lideranças, na condução de políticas públicas. Para isso, se organizaram e realizaram, entre 2000 e 2003, seminários em diálogo permanente com SEE, CPI/AC, MEC e algumas prefeituras, como modalidade da formação do magistério indígena. Desta forma, um conjunto de medidas legais fez com que as questões que envolvem a educação escolar indígena passassem a fazer parte do rol de responsabilidades do Estado, desenvolvendo Programas de Formação de Professores Indígenas. A maior parte deles se desenvolveu no âmbito do ensino médio, embora já existissem iniciativas visando uma formação específica em nível superior, pois nas oficinas realizadas, segundo alguns professores/acadêmicos, o debate girava em torno de políticas públicas de educação, valorização cultural, política lingüística e ambiental, além de constituírem ocasiões onde se prenunciavam a concepção de um curso superior no Acre. Essa nova tendência encontrava força nos cursos de licenciatura promovidos naquele mesmo período pelas instituições superiores: Universidade de Mato Grosso (UNEMAT), Universidade Federal de Roraima (UFRR) e Universidade de São Paulo (USP).

Nos últimos anos a agenda do OPIAC esteve marcada por pautas relacionadas a identificação da ausência de ações públicas por parte do governo do estado em relação à escola indígena como um todo, estrutura física e recursos humanos. Como parte dessas pautas, apresentamos trechos de documentos diversos que caracterizam essa realidade e expressam a avaliação feita sobre a educação escolar indígena no Acre.

O primeiro relato foi extraído da ata da reunião realizada entre o secretário de Educação de Estado, Daniel Queiroz Zein; o assessor especial dos Povos Indígenas, José de Lima Kaxinawa; a coordenadora da educação escolar indígena, Maria do Socorro de Oliveira e a Organização dos Professores Indígenas do Acre, realizada em 30 de novembro de 2011 na cidade de Cruzeiro do Sul, contando com a presença de 53 acadêmicos/professores do Curso de Formação para Professores Indígenas da UFAC e alguns assessores pedagógicos.

[...] O objetivo dessa reunião foi para debater o rumo da educação escolar indígena no Estado do Acre. Na reunião os professores indígenas falaram de todas as suas preocupações sobre o rumo que hoje a educação indígena vem tomando. [...] preocupação tanto do estado como da OPIAC, CPI com a quantidade de professores indígenas atuando há cada ano nas comunidades sem ter clareza do que é educação escolar indígena. [...] Educação escolar indígena hoje virou cabide de emprego. Há uma deficiência muito grande sobre a formação inicial e continuada para os professores e técnico e assessores pedagógico para atuarem na sua escola. [...] preocupação de como vem sendo discutida a política de educação escolar indígena no estado, tudo no varejo, nos bastidores, não sabendo identificar o que é comum e o que é específico de cada escola. [...] problemas sérios na gestão escolar das escolas. [...] a política de educação escolar indígena não deve ser tratada no varejo de forma desarticulada, com o assessor ou professor ou técnico, as questões de comum interesse de todos como: a formação do professor, a reforma construção de escola, a produção de material didático, entre outros. [...] situações de professores, que estão abandonando as escolas de suas comunidades (OPIAC, 2011, p 110).

No conjunto dessas reivindicações, tivemos acesso a ata de uma reunião ocorrida em maio de 2012. Naquele encontro estiveram reunidos o secretário de educação, a coordenadora da educação escolar indígena, representantes da FUNAI e da comissão Pró-Índio do Acre, além da OPIAC com a finalidade de discutir as necessidades e estabelecer uma programação das ações da Secretaria e dos parceiros para o referido ano. Na ocasião a Organização dos docentes apresentou uma lista das demandas para promover a educação escolar de qualidade. Destacamos algumas das demandas: contratação de professores no início do ano letivo, reforma de escolas em algumas comunidades e maior fiscalização da SEE sobre as escolas em construção, presença pelo

menos uma vez ao ano dos técnicos da secretaria para formação continuada, aquisição de material didático específico, retomada do curso de magistério indígena e a abertura de concurso específico para professor indígena.

Tanto os representantes da Funai como a CPI discursaram em apoio às solicitações da OPIAC, informando que estariam disponíveis para auxiliar dentro de suas limitações. O secretário de educação que se pronunciou por último, começou sua fala indicando que existiam algumas dificuldades em relação a recursos, mas enfatizou que a educação escolar indígena era uma das prioridades do governo. Informou que a secretaria estava se organizando e que havia uma agenda para atender as comunidades e suas necessidades, mas advertiu ainda que aquele ano era atípico porque em ano de eleições os prazos eram menores para determinadas ações, no entanto, as questões reclamadas naquele momento se tornavam compromissos assumidos pelo governo.

Como as respostas demoraram a chegar, contatos informais foram feitos para recordar sobre os compromissos estabelecidos, até que em outubro do mesmo ano, uma carta ofício produzida pela presidente da OPIAC, assessorada por membros da Comissão Pró-Índio, foi encaminhada ao secretário de Educação do Estado revelando aspectos de uma relação difícil e de uma política de educação inoperante. O documento está apresentado na íntegra para termos maior clareza dessa condição política enfrentada pela escola indígena no Estado.

Rio Branco – Acre, 08 de outubro de 2012.

Senhor Daniel Zen  
Secretário Estadual de Educação e Esporte

Eu **Francisca Oliveira de Lima Costa** Coordenadora da Organização dos Professores Indígenas do Acre – OPIAC venho através desta carta expor a minha tristeza quando hoje liguei para o senhor, como secretário, para saber se o senhor podia nos ajudar a resolver a situação dos atrasos das atividades que a SEE se comprometeu a fazer em parceria com a OPIAC. As atividades são sobre Educação Escolar Indígena que planejamos e vem se arrastando desde muito tempo. Quero falar para o senhor do tamanho do respeito que tinha e ainda tenho pelo Senhor e como fiquei feliz quando o Senhor assumiu a Secretaria de Educação no nosso estado. Mais feliz fiquei quando me reuni com o Senhor pela segunda vez em seu gabinete e com a senhora Maria do Socorro coordenadora de educação escolar indígena do estado, no mês de maio de 2012, para firmar parceria com a OPIAC, e como discutimos o melhoramento das políticas de Educação Escolar Indígena nas nossas terras indígenas e aldeias. O Senhor não imagina quando vi de sua parte a vontade de ajudar a OPIAC a fazer essa política dentro das nossas terras. Sobre a parte da organização política o senhor bem falou que são temas que somente os professores indígenas resolvem.

Falou que o estado iria retomar a parte da formação técnico-pedagógica dos professores e gestores das escolas. Fiquei muito animada, até falei para os professores indígenas nos municípios que agora as coisas iriam acontecer, pois ouvi do secretário a vontade de trabalhar em prol da nossa Educação Indígena. Na reunião que falo aqui, também tive a oportunidade de pegar o número do seu celular para ligar para o senhor quando tivesse alguma dúvida. Mas para minha tristeza hoje chegou a vez que precisei ligar para lhe informar de muitos pontos já citados acima, não estão acontecendo e pedi que desse atenção a nossa causa da Educação Indígena, já que o senhor tinha autorizado muita coisa e as coisas não aconteceram até hoje. Mas quando liguei fui recebida com quatro e cinco pedras na mão! Por isso queria lhe falar que não somos inimigos do estado pelo contrario muitas vezes brigamos com nossas próprias famílias e nossos próprios parentes por conta do estado.

Mostrando para eles os avanços e também as perdas e por isso temos dignidade e responsabilidade quando ligamos para um secretário. Eu nunca liguei para o Senhor desde quando o Senhor assumiu, se liguei é por causa de um motivo sério. Quero te dizer que não somos esse grupinho que vive por ai fazendo baderna não. Quando a gente for denunciar alguma coisa, isso será no último caso e com base nas mãos. Então, não precisa mandar a OPIAC ir para o Ministério Público não.

Estou lhe falando isso porque nós fizemos toda uma programação junto da SEE, FUNAI, CPI/AC, para realizar várias ações e nada ainda não aconteceu e já estamos chegando no final do ano. E saiba que temos o direito de saber o que está acontecendo, mas queria lembrar ao Senhor que mesmo sendo parceiro não vou admitir que o secretário de educação fale comigo com o tom que o Senhor falou hoje por telefone. Sabemos que o estado tem muitos defeitos e ainda estamos acreditando no diálogo com vocês. Isso até acontece aonde a gente for bem recebido e bem tratado. As ações não acontecem por conta da burocracia, entra ano e sai ano e as coisas não acontecem e o senhor é que pensa que o movimento indígena está fragilizado. Frágil é o estado e sua burocracia. Nós temos raízes, temos base. Não somos índios que vivem pedindo comida do governo, ou perambulando pelas pontes. Temos nossa terra e um povo e merecemos ser respeitados.

**Atenciosamente**



Francisca Oliveira de Lima Costa  
Coordenadora da OPIAC

Alguns aspectos podem ser analisados no discurso da coordenadora da OPIAC. Primeiro ponto a ser destacado está em perceber o interesse do movimento em participar da construção de uma agenda política de educação escolar, dialogando, pois tanto a SEE como OPIAC atuam num mesmo cenário e têm objetivos comuns, entre eles vê acontecer a educação escolar indígena a partir de diretrizes legais que orientam essa modalidade educacional.

Acreditar e saber esperar são situações muito presentes na história das lutas sociais e políticas desses povos no desejo de alcançarem condições e um tratamento como cidadãos. Somente em outubro daquele ano, em tom de desabafo e descontentamento como fica evidente no discurso, Francisca Arara pede que o secretário de educação “dê atenção a causa da educação indígena” ao afirmar que sobre



as ações firmadas na programação feita para aquele ano, pela própria SEE e outras organizações, “nada ainda não aconteceu e já estamos chegando no final do ano”. Ponto enfatizado na carta é a espera pela retomada da formação técnico-pedagógica, segundo a própria presidente da organização, tão reclamada pelas escolas das comunidades.

Como temos na carta um texto estabelecido e nele frases intrigantes, gostaríamos de entender porque razão/motivação os trechos a seguir foram registrados no mesmo documento e enviados ao secretário de educação. São os excertos, “fui recebida com quatro e cinco pedras na mão”, “não somos inimigos do estado”, “brigamos com nossos parentes por conta do estado”, “se liguei é por causa de um motivo sério”, “não somos esse grupinho que vive por aí fazendo baderna não”, “não vou admitir que o secretário de educação fale comigo com o tom que o senhor falou hoje por telefone”, “entra ano e sai ano e as coisas não acontecem e o senhor é que pensa que o movimento indígena está fragilizado e “não precisa manda a OPIAC ir para o Ministério Público não”. Todas essas expressões são possíveis elementos reveladores do tratamento dado aos indígenas e da inoperância ou marasmo dessa política de educação no Acre.

Outra iniciativa de repercussão desenvolvida pela OPIAC em conjunto com a Associação do Movimento dos Agentes Agrofloretais Indígenas do Acre (AMAAIAC), foi o encontro ocorrido na cidade de Rio Branco, no Centro de Formação dos Povos da Floresta, nos dias 5 a 7 de novembro de 2013, para debater políticas públicas relativas à gestão territorial e ambiental, apoio à produção sustentável, educação escolar e saúde para os povos indígenas. Através do seminário “Políticas Públicas e Povos Indígenas no Acre” discutiu-se a participação de indígenas na formulação dessas políticas e no controle das ações, refletindo também sobre estratégias atuais e futuras do movimento indígena no diálogo com a sociedade e o poder público.

Naquela ocasião em consequência das discussões revelou-se que apesar dos avanços observados no diálogo entre o governo estadual e os povos indígenas, nos últimos anos, os resultados dos programas governamentais não eram satisfatórios. Em casos como o da educação escolar indígena, a ausência de ações voltadas à valorização e garantia de direitos dos professores indígenas, agravava a situação. A falta de um diálogo contínuo e a pouca preocupação com a efetividade dos programas, demonstrada pela ausência de mecanismos participativos de monitoramento e avaliação das ações, seriam os motivos mais imediatos para origem de muitos problemas.

Também ficou registrado nesse encontro algumas das ações da OPIAC em relação a educação escolar, as quais estão descritas aqui. Vários documentos enviados

ao governo, reuniões realizadas com os secretários e assessores do governo do Acre, onde foram manifestadas insatisfações com a condução das políticas públicas para os povos indígenas e recomendações foram apresentadas. Exemplo dessa preocupação foi a entrega em 07 de março de 2013, no Gabinete do Governador de um documento intitulado “Carta das Lideranças Indígenas para os Governos e Sociedade”. No entanto até aquele momento, nenhuma resposta pública foi dada, tampouco foram identificados esforços para o atendimento das recomendações ou realização de mudanças. Diante desse quadro, as 23 associações que participaram da reunião assinaram uma carta solicitando apoio ao Ministério Público Federal e informando que a educação escolar indígena encontrava-se prejudicada pelos seguintes fatos.

Ausência de cursos de formação de professores indígenas em nível médio. Nos últimos quatro anos, a Secretaria de Estado de Educação e Esporte, através da Gerência de Educação Escolar Indígena não realizou cursos de formação. Isso repercute na qualidade do ensino nas escolas indígenas; Nesses 15 anos de gestão da “Frente Popular do Acre” no executivo estadual, não foi realizado nenhum concurso público para provimento de cargos no magistério indígena, impondo todo esse tempo aos professores indígenas à renovação de contratos anualmente; Atrasos no repasse de materiais escolares e insuficiência para o atendimento pleno das atividades nas escolas indígenas. Em muitas aldeias, existem casos em que esses materiais são entregues meses depois do início do ano letivo; Falta de consulta aos professores e outras lideranças indígenas sobre as propostas de construção de escolas e fornecimento de equipamentos, bem como de mecanismos para o acompanhamento e fiscalização. Não é de conhecimento dessas lideranças, os prazos estabelecidos para a construção das obras, especificações presentes nas plantas e orçamentos para avaliação da qualidade dos materiais. Em alguns casos, a pouca fiscalização exercida pelo governo sobre as obras realizadas, permitiu construções feitas com qualidade abaixo do previsto e com solicitações, por parte de empreiteiros, de contrapartidas das comunidades (madeira e serviços, por exemplo). Não existe uma política de merenda escolar regionalizada para as terras indígenas e municípios (Carta ao Ministério Público, 2013, p. 02).

A avaliação feita no encontro levou as associações também a informarem ao MPF que a Assessoria Especial para Assuntos Indígenas tem sido pouco ativa e propositiva no debate sobre projetos e programas planejados ou em fase de implementação pelo governo para as terras indígenas e entorno, não garantindo tempo suficiente para discussão, reflexão e deliberação. Essa assessoria tem assumido a exclusividade do planejamento junto com outras instâncias de governo, sem a necessária discussão e consenso com os povos indígenas, suas organizações de representação e organizações indigenistas. Tem sido a instância de governo solicitada a administrar situações de crise e conflito, mas com pouca capacidade de solucioná-las.

Por tudo isso, as associações mediadas pela OPIAC apresentaram formalmente ao Ministério Público Federal estas informações e contando com a intervenção deste órgão junto ao Governo do Acre e ao Governo Federal para solucionar a situação colocada e fazer valer os direitos dos povos indígenas.

Como afirmamos antes, o ano de 2013 foi palco de manifestações em defesa dos direitos indígenas em vários lugares do Brasil, entre eles, em Brasília. Na mesma ocasião, representantes da OPIAC, AMAAIAC e CPI/AC participaram das manifestações em Brasília, realizadas pela Rede de Cooperação Alternativa - RCA<sup>20</sup> com o apoio da Rainforest Foundation of Norway - RFN<sup>21</sup>, que estavam organizando na mesma data oficinas sobre a Convenção 169. A comissão organizadora dessas oficinas da RCA articulou para que cada instituição indígena fosse à Brasília naquela ocasião, para participar na mobilização e assim aumentar o número de indígenas na mobilização nacional. O Instituto Socioambiental (ISA), que era uma das entidades que estava organizando a mobilização e que também faz parte da Rede de Cooperação Alternativa organizava uma oficina sobre o direito de consulta na mesma data e a ideia foi juntar todos para a mobilização ficar mais fortalecida e pactuarem interesses comuns.

Naquele momento os representantes indígenas do Acre tiveram a oportunidade de entender o processo de consulta não só dos grandes projetos de desenvolvimento, mas também dos aspectos administrativos, estabelecendo-se entre todos os participantes um protocolo para trabalho nos estados brasileiros. A presidente da OPIAC, Francisca Arara, se expressou sobre a contribuição da oficina.

Aprendemos que consulta não é uma reunião e sim, um processo com início meio e fim e, cada povo tem o seu jeito de ser consultado. Aprendemos também sobre como funciona os pontos principais para realizar uma consulta, como por exemplo, diálogo, flexibilidade, boa fé, transparência, tem que ser livre, ter representatividade indígena, ser vinculante, ter responsabilidades públicas, ser participativa, ou seja, é obrigação do estado de fazer a consulta já que é o interessado e tem acontecer com tempo ouvindo dos grandes aos

<sup>20</sup> A RCA é uma rede de cooperação alternativa integrada pelas organizações indígenas e indigenistas APINA, ATIX, CPI/AC, CTI, FOIRN, Hutukara, Iepé, ISA, OPIAC e Wyty-Catë. Tem por objetivo promover a cooperação e a troca de conhecimentos e experiências entre organizações indígenas e indigenistas, visando fortalecer a autodeterminação, autonomia e ampliar a sustentabilidade e o bem-estar dos povos indígenas. (texto presente em [www.rca.org.br/sobre-a-rca/](http://www.rca.org.br/sobre-a-rca/), acessado em 27 de janeiro de 2014).

<sup>21</sup> A Noruega tem sido um dos principais financiadores da agenda indigenista no Brasil, tanto por meios oficiais como privados. Entre os principais doadores de recursos, estão a embaixada em Brasília, e a ONG Rainforest Foundation of Norway (RFN). Conforme o site eles apóiam os povos indígenas e as populações tradicionais florestais a protegerem seu meio-ambiente e garantirem suas terras e seus direitos. É muito importante o apoio desta ONG que evita qualquer ato contra o meio ambiente e defende as minorias indígenas no Brasil.

pequenos. Consulta tem ser feita com todo mundo e não somente com uma liderança ou o presidente de associação e tem que ser de boa fé, não mentir, dar informação correta, estar de coração aberto para dar as informações e ouvir o outro. Não importa se vai passar um ano ou dois, devem divulgar os documentos de como será feita a consulta. A consulta deve ser feita antes de qualquer projeto iniciado e com os povos indígenas<sup>22</sup>.

O discurso de Francisca Arara evidencia a validade que teve o encontro em Brasília, bem como o espírito de consciência sobre direitos que precisa ser incorporado pelos parentes indígenas do Acre.

Depois de participar de tudo retornamos para Rio Branco. Agora é repassar para os nossos parentes o que aconteceu nesse período na oficina de Direito a Consulta da Convenção 169 da OIT. Vamos repassar esta oficina e somar. Agora em novembro, nós da OPIAC juntos com a CPI/AC estaremos organizando uma oficina com 22 associações indígenas, do dia 5 à 15 de novembro, sobre o direito de consulta. Isso tudo é uma grande mobilização e apoio pelos direitos indígenas não só no Brasil, mas também aqui no Acre. Acima de tudo temos que ficar atentos, porque o que acontece em Brasília chega aos estados. No Acre já vemos isso acontecer, o desenvolvimento que fazem lá em Brasília, e Mato Grosso do Sul já está chegando do mesmo modelo aqui. Não vamos deixar que nossos direitos, que foram conquistados a custo de tanto trabalho, com sangue, suor e lágrimas, enriqueçam a agropecuária, e os velhos coronéis do seringal que agora são do agronegócio, e que empobrecem a floresta nativa, que é muito importante para o passado, o presente e o futuro de todos os povos<sup>23</sup>.

O discurso evidencia também que o conhecimento adquirido foi avaliado como importante e a estratégia é difundi-lo e multiplicá-lo com as diversas associações indígenas do Estado. Desta forma, percebemos uma atuação da OPIAC, apoiada por outras organizações, fundamental no processo de desenvolvimento/progresso numa perspectiva indígena.

#### 4.2 BREVES REFLEXÕES SOBRE A POLÍTICA ESCOLAR INDÍGENA COM ÊNFASE NA SUA ORGANIZAÇÃO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFISSIONALIZAÇÃO.

Tendo apresentado nas seções anteriores informações sobre as ações da Secretaria de Educação na execução de políticas educacionais voltadas para os povos

<sup>22</sup> Trecho de entrevista realizada com Francisca Oliveira de Lima Costa (Francisca Arara), egressa do CFDI, presidente da Organização dos Professores Indígenas do Acre, concedida em 10 de dezembro de 2013.

<sup>23</sup> Trecho de entrevista realizada com Francisca Oliveira de Lima Costa (Francisca Arara), egressa do CFDI, presidente da Organização dos Professores Indígenas do Acre, concedida em 10 de dezembro de 2013.

indígenas, sobre o papel pioneiro da CPI/AC e a atuação da OPIAC dentro desse mesmo campo, propomos a seguir algumas reflexões sobre o Contexto da Prática e dos Resultados, enfim, do andamento concreto dessas políticas nos últimos anos.

Nesta parte do estudo também demos voz a ativistas dos povos indígenas do Acre, que se manifestaram através de entrevistas, entre eles, os alunos do Curso de Magistério Indígena ocorrido em setembro de 2014, os egressos do Curso de Formação Docente para Indígenas do Campus Floresta, os líderes do movimento e associações/organizações, todos de etnias diversas que compõem a diversidade desses povos na região. Em alguns casos, protagonistas do processo de criação da educação escolar indígena no Estado.

De forma breve, apresentamos também um enfoque investigativo sobre a luta política pelo curso superior indígena - formação de professores. Para isso, recorremos aos registros presentes em atas das reuniões e seminários realizados, considerando que vários foram os encontros ocorridos com a finalidade de pensar e fomentar o projeto de formação continuada para professores indígenas, a fim de estabelecer uma política de qualificação desses docentes. Também trouxemos dados gerais referentes à profissionalização dos servidores indígenas do estado e suas condições de trabalho.

Algumas das discussões e reflexões apresentadas referenciam-se em avaliações sobre aspectos da gestão educacional realizadas em seminários promovidos pela CPI/AC, e em estudos realizados em terras indígenas quando da execução da chamada fase intermediária do Curso de Formação Docente para Indígenas, ao qual estou vinculado como docente da UFAC.

Segundo o documento *Notas Técnicas sobre a Educação Escolar Indígena* (2014), produzido pelo Programa de Educação e Pesquisa Indígena da CPI/AC, aproximadamente 22 associações indígenas<sup>24</sup> participaram dos seminários citados perfazendo algo em torno de 18 terras indígenas representadas.

---

<sup>24</sup> Associação do Movimento dos Agentes Agroflorestais do Acre (AMAAIAC), Organização dos Professores Indígenas do Acre (OPIAC), Associação Ashaninka do Rio Amônia – APIWTXA, Associação do Povo Indígena Nawa (API-NAWA), Associação Sociocultural Yawanawa (ASCY), Associação do Povo Arara (APSIH), Associação Kaxinawa do Rio Breu – AKARIB, Associação dos Povos Indígenas do Rio Humaitá – ASPIRH, Associação Indígena Nukini (AIN), Associação dos Produtores Kaxinawá da Aldeia Nova Fronteira – APKANF, Associação de Cultura Indígena do Rio Humaitá – ACIH, Associação dos Produtores Indígenas de Nova Vida – APROINV, Associação Comunitária Shanenawa de Morada Nova – ACOSMO, Associação Agroextrativista Puyanawa Barão e Ipiranga – AAPBI, Cooperativa Agroextrativista ShawādawaPushuā – CASP, Associação Katukina do Campinas – AKAC, Associação dos Produtores e Criadores Kaxinawá da Praia do Carapanã – ASKPA, Associação Numero Apare, Aldeia Asheninka Alto Bonito, Federação do Povo HuniKuĩ do Acre – FEPHAC, ManxinerunePhotiKajpahaHajene – MAPKAHA, Associação Ashaninka do Rio Breu –

Para começar, os aspectos legais e administrativos presentes nos documentos listados no terceiro capítulo ainda são vistos como de vanguarda, se considerarmos a distância entre o que eles preconizam e a ação dos governos locais para assegurar o direito a uma educação específica e diferenciada para os povos indígenas. São tímidas as tentativas de se fazer cumprir a legislação.

Diante disso, o momento atual é marcado por questionamentos sobre a qualidade do atendimento que os governos estão dando às escolas indígenas e aos profissionais envolvidos no seu funcionamento. Ainda que se reconheça o aumento dos investimentos federais para a educação escolar indígena, é no momento de eleger prioridades, que se observa a diferença, ou melhor, a falta dela. Uma boa educação não é feita apenas priorizando-se a construção de escolas, para citar um exemplo próximo. É importante observarmos o disposto no Art. 20 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica:

Formar indígenas para serem professores e gestores das escolas indígenas deve ser uma das prioridades dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, visando consolidar a Educação Escolar Indígena como um compromisso público do Estado brasileiro (BRASIL, RESOLUÇÃO 05/2012 CNE/CEB, p. 23).

As críticas evidenciam também a baixa institucionalidade<sup>25</sup> que a educação escolar indígena tem obtido em muitos estados da federação. No Acre, os esforços de universalização do ensino público para os povos indígenas, promovidos pela Secretaria Estadual de Educação não foram acompanhados por investimentos expressivos e satisfatórios para institucionalização da educação escolar indígena, através da criação das categorias escola indígena e professor indígena no sistema estadual de ensino. Num estado precursor em experiências de educação escolar indígena, reconhecidas nacionalmente, nos encontramos com déficit político, social e legal ao não cumprirmos o disposto no PNE para o decênio 2001-2011 em capítulo sobre Educação Escolar Indígena. As implicações da não existência dessas categorias no sistema estadual são muito sérias. Para exemplificar, sob o aspecto da gestão escolar, mesmo as escolas indígenas que têm elaborado e reconhecidos seus projetos político-pedagógicos, não

---

AARIB, Associação dos Seringueiros Kaxinawa do Rio Jordão – ASKARJ e Associação dos Produtores e Agroextrativistas HuniKuĩ do Caucho – APAHC.

<sup>25</sup> Consultar o texto *Impasses Marcam a Execução da Política de Educação*, de Luis Donisete Benzi Grupioni in: RICARDO, Beto & RICARDO, Fany (editores gerais). Povos Indígenas no Brasil: 2006-2010. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011.

estão autorizadas a certificar seus alunos e, portanto, estes recebem documentos emitidos por escolas não indígenas<sup>26</sup>.

A questão da institucionalidade desdobra-se também na criação de atos administrativos que organizem os serviços prestados e estruturem os órgãos para essa execução, a criação de instâncias que atuem como conselhos gestores de políticas públicas, da implementação de programas contínuos de formação reconhecidos pelo Conselho Estadual de Educação ou Ministério da Educação e a elaboração de projetos político-pedagógicos de escolas indígenas e seu reconhecimento pelo Conselho Estadual de Educação.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito à criação das categorias escola indígena e professor indígena. Há muito tempo se adia a criação das categorias escola indígena e professor indígena, tarefa atribuída aos Estados através do Art. 25 da Resolução 05/2012 CNE/CEB. Tem sido comum entre os agentes de governo as preocupações sobre o que o sistema de ensino exige de todas as escolas e que não seria diferente no contexto indígena, mas não se coloca em questão o que o dito diferenciado e específico pode se traduzir em um ordenamento jurídico-político próprio que assegure o cumprimento dos princípios que foram estabelecidos, nacionalmente, para educação escolar indígena. Enquanto isso, (MONTE, 2005) procedimentos tornam-se muitas vezes antagônicos com o sentido de autonomia e autoria que as experiências escolares nas aldeias devam expressar.

Sobre a criação dessas categorias destacamos que em dezembro de 2013, foram retomadas as atividades do Grupo de Trabalho sobre Educação Escolar Indígena - GTEEI, no contexto de reivindicações do movimento indígena. Nessa reunião uma resposta positiva da SEE/AC foi dada ao recuperar uma Minuta do Anteprojeto de Lei que criará a categoria Escola Indígena. O desejo por parte da equipe da SEE/AC era que os representantes de instituições indígenas, indigenistas e universidade, participantes do grupo, fizessem a revisão necessária para que o documento prosseguisse para apresentação pelo executivo estadual à Assembleia Legislativa. Por outro lado, outro documento tratando sobre a categoria Professor Indígena, também existente, não foi apresentado pela SEE/AC no GT, preterindo mais uma vez essa discussão.

---

<sup>26</sup> Como é o caso da Escola Ixubay Rabui Puyanáwa, que teve seu PPP referente ao Ensino Médio aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, por meio do PARECER CEE/AC Nº 45/2011 – RESOLUÇÃO CEE/AC Nº 162/2011.

Embora haja uma atuação do referido GT, depreendemos que ainda não um espaço público que cumpra o papel de conselho gestor de políticas públicas para educação escolar indígena. O GTEEI não se mantém regular em seu funcionamento e ainda mostra-se desprovido das condições para imprimir legalidade aos seus atos. Quando questionada sobre o trabalho do GT, a presidente da OPIAC afirmou:

Apesar da legitimidade de sua composição o GT não consegue fazer um trabalho e ser um espaço para assessoramento na formulação e avaliação de políticas educacionais para os povos indígenas no Acre. Para ter sucesso seria necessário criar uma Comissão Estadual, como preconiza o artigo 21 da Resolução 05/2012 do Conselho Nacional de Educação. As reuniões do GT só são puxadas quando nós do movimento forçamos a barra, do contrário, nem sei se esses encontros aconteceriam, daí que ele não tem força de mobilizar e se depender do estado as coisas travam<sup>27</sup>.

Boas esperanças vieram com a criação dos Territórios Etnoeducacionais<sup>28</sup>, realizada por meio do Decreto Presidencial nº 6.861 de 27 de maio de 2009. Surgiu aí a expectativa de que sua implementação no estado do Acre, pudesse articular representantes do governo federal, dos sistemas de ensino, das organizações indígenas (incluindo dos professores), das organizações indigenistas e da universidade, para o diálogo, proposição, planejamento, execução e avaliação participativa das ações (Art. 2º do Decreto 6.861/2009). Contudo, até o momento nenhuma das etapas previstas para a criação de um território etnoeducacional aqui foi instalada. E até o momento desse registro, na última reunião da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), realizada em maio de 2014, as informações sobre a ação da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI) no MEC, não foram nada animadoras. Os poucos recursos financeiros, técnicos e humanos disponíveis no MEC serão dirigidos nos próximos anos à consolidação dos territórios etnoeducacionais existentes.

<sup>27</sup> Trecho de entrevista realizada com Francisca Oliveira de Lima Costa (Francisca Arara), egressa do CFDI, presidente da Organização dos Professores Indígenas do Acre, concedida em 13 de julho de 2014.

<sup>28</sup> Territórios Etnoeducacionais são áreas territoriais específicas que dão visibilidade às relações interétnicas construídas como resultado da história de lutas e reafirmação étnica dos povos indígenas, para a garantia de seus territórios e de políticas específicas nas áreas de saúde, educação e etnodesenvolvimento. A idéia de etnoterritório balisando políticas públicas voltadas aos povos indígenas é uma grande revolução histórica conceitual, na medida em que pode e dever mexer e mudar, sobretudo as estruturas de pensamento dos atores, dirigentes, gestores, e técnicos (Trecho do texto *Territórios Etnoeducacionais: um novo paradigma na política educacional brasileira*, apresentado por Gersem Baniwa na CONAE 2010 em Brasília). Disponível em << <http://6ccr.pgr.mpf.mp.br/institucional/grupos-de-trabalho/educacao/documentos>>>. Acesso em 24 de maio de 2015.



Uma avaliação realizada pela CNEEI sobre os cinco anos de criação do Programa de Territórios Etnoeducacionais apontou problemas e desafios para essa política, que mantém as deficiências de implementação e baixa execução das ações do Plano de Ações Articuladas – PAR, destinadas às comunidades indígenas, por exemplo.

Nos últimos anos, a formação de professores indígenas no magistério de nível médio, tornou-se uma das questões mais preocupantes para as comunidades indígenas e instituições da sociedade civil, responsáveis por ações públicas no campo da educação escolar indígena. Com a expansão do número de escolas e a consequente ampliação dos docentes, a formação destes não logrou. Observamos descontinuidades na oferta e a ausência de um programa de formação definido pela Coordenação de Educação Escolar Indígena seja para a obtenção da regularização da formação oferecida, seja para apreciação pública e acompanhamento.

Entre 2011 e julho de 2014, por exemplo, não foram realizados cursos de formação em magistério indígena e as justificativas para isso, apresentadas pela Secretaria de Estado de Educação e Esporte (SEE) são consideradas insatisfatórias e geralmente apontam como responsáveis o MEC/FNDE. Uma das mentes mais reflexivas e pedagógicas do povo Ashaninka, Isaac Pinhanta escreveu um texto em maio de 2013, intitulado *A formação de professores indígenas parece que ainda é uma dívida dos governos*, no qual expressa sua preocupação com a formação docente.

Nós, indígenas, estamos sofrendo muito com esse mau planejamento do estado, que não garante firmar parcerias, nem disponibilizar recursos para a formação de professores indígenas. Vamos para o quarto ano consecutivo sem que os professores indígenas participem de cursos e ativem outros processos de formação, o que sabemos que prejudica, pois a formação é de fundamental importância para a qualidade da educação em nossas escolas<sup>29</sup>.

O fato é que o governo estadual não moveu esforços para superação desse déficit no período, mostrando extremamente dependente de recursos federais, e ao mesmo tempo, desinteressado para captação de recursos. Assumir essa tarefa, com investimentos também próprios (co-financiamento) e negociação política com resultados junto ao MEC e a FUNAI é o que se esperava como realização. Expectativa inclusive reforçada por posições públicas, como as expressas no documento “Carta do Amazonas” produzida durante reunião do Conselho Nacional de Secretários de

---

<sup>29</sup> Trecho do texto “A formação de professores indígenas parece que ainda é uma dívida dos governos”, extraído de: <<<http://avozdaapiwtxa.blogspot.com.br/>>>. Acesso em: 30 de maio de 2013.

Educação - CONSED sobre educação escolar indígena, realizada na cidade de Manaus em abril de 2005.

A falta de iniciativa para isso talvez não tenha considerado os efeitos negativos que teria sobre uma formação de professores indígenas em serviço com expectativa e necessidades de participação anual em cursos, como também de viagens de assessoria para acompanhamento técnico de sua prática pedagógica<sup>30</sup>. Se somarmos a isso os problemas anuais com os contratos e remuneração, sempre em atraso e a insuficiência de material escolar, não nos surpreende os questionamentos que os próprios professores recebem de suas comunidades escolares. Diante desse quadro, os docentes indígenas através da organização que lhes representa, tomaram a iniciativa de procurar, como já afirmamos apoio do Ministério Público Federal<sup>31</sup>.

Contudo, para além da insuficiência de recursos financeiros, não houve a definição de uma política de formação para os professores indígenas, por parte CEI, que nos últimos sete anos tornou-se a única responsável pela formação inicial em magistério indígena. A política aqui em questão implica na existência de diretrizes claras sobre a formação em magistério, com sua dimensão contextual (diagnóstico, perfil, competências, finalidades) e operacional (organização curricular, metodologias, avaliação) fundamentadas e discutidas com a participação dos beneficiários e instituições governamentais e não governamentais atuantes na educação escolar indígena, conforme exposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores Indígenas:

A gestão democrática dos cursos e programas destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas deve ser orientada pela efetiva participação, pelo direito à consulta livre, prévia e informada aos povos indígenas e pelo aspecto comunitário da Educação Escolar Indígena. O modelo de gestão, definido no projeto pedagógico do curso, é estratégico para o reconhecimento institucional e comunitário da formação de professores indígenas. Desse modo, as organizações de professores indígenas devem participar ativamente na gestão dos programas e cursos destinados à formação de seus profissionais como forma de assegurar controle social e autonomia por parte dos professores indígenas na construção dos seus processos de educação escolar e da sua formação docente. Além disso, as instituições formadoras devem ampliar seus espaços de participação, envolvendo, além dos indígenas, as representações das instituições parceiras na oferta da formação inicial e continuada de professores indígenas (Resolução CNE/CP nº 01/15, p.13).

<sup>30</sup> Com o aumento do número de professores no estado, tornou-se uma grande desafio a realização dos acompanhamentos pedagógicos, assessorias ou estágios supervisionados.

<sup>31</sup> Carta ao Ministério Público Federal de 7 de novembro de 2013, disponível na internet no endereço: [xa.yimg.com/kq/groups/24050672/1408221428/name/Carta+ao+Ministério+Público.pdf](http://xa.yimg.com/kq/groups/24050672/1408221428/name/Carta+ao+Ministério+Público.pdf)

Ao longo de pouco mais de uma década de envolvimento com formação de professores, a SEE/AC não produziu – até onde sabemos – nenhuma proposta curricular, utilizando-se até pouco tempo do currículo da CPI/AC para obtenção da certificação de seus educandos, não atendendo exigências legais e administrativas<sup>32</sup>.

Acreditamos que como fruto da pressão do movimento indígena mediante ação jurídica, entre julho e setembro de 2014, a SEE retomou as atividades de formação em Magistério Indígena (nível médio), realizadas no âmbito do MEC/PAR, Termo de Compromisso 6106/2012, através da Coordenação de Educação Escolar Indígena. Essa etapa da formação ocorreu depois de quatro anos após a última edição e constituiu o XI Curso de Formação de Professores Indígenas, reunindo 305 professores de diferentes povos indígenas do Estado. Participaram indígenas das etnias kaxinawá (Huni Kui), Manxineri, Noke Koi, Jaminawa, Jaminawa Arara, Shanenawa, Nukini, Shawãdawa, Yawanawá, Nawa, Apolima Arara e Puyanawa, entre as quais alguns docentes estão presentes nesta produção por meio de seus depoimentos, recolhidos por nós que acompanhamos o evento.

Nessa edição da formação também identificamos aspectos contraproducentes da política educacional na medida em que seus discursos apontavam para necessidades diversas nas unidades escolares. Durante parte do curso houve um esforço coletivo de produção de um trabalho no módulo *Autonomia Indígena*, ocasião em que os professores cursistas debateram a temática “desenvolvimento e povos indígenas”. A questão fundamental da discussão girou em torno da necessidade de conhecer e aplicar a Convenção 169, sobretudo, no que tange à questão da consulta livre, prévia e informada e essa, como pressuposto para formulação das políticas de educação. Dentre outras questões discutidas na perspectiva de se alcançar autonomia, apresentamos algumas das proposições registradas no trabalho produzido nessa grande assembleia.

Necessidade de planejar, executar e avaliar as ações da educação escolar indígena, junto aos professores indígenas e seus representantes; estabelecer canais de comunicação entre a SEE e os professores indígenas, bem como com seus representantes; formar professores e técnicos pedagógicos, assim como, qualificar melhor a equipe de educação escolar indígena da SEE; possibilitar autonomia administrativa, política, pedagógica e financeira de nossas escolas; reconhecer as categorias professor indígena e escola indígena; realizar concurso público específico; favorecer a criação e o pleno

<sup>32</sup> Ver parágrafos 4º e 5º do Art. 20 da Resolução 05/2012 CNE/CEB; Art. 9º do Decreto 6.861/2009 e inciso III do Art. 1º e 22º da Resolução 189/2013 CEE/AC.

funcionamento de espaços institucionalizados e adequados para o permanente e compartilhado planejamento, acompanhamento, execução e avaliação das ações da educação escolar indígena; regularizar o programa de formação em magistério indígena, dando continuidade na formação; discutir a proposta pedagógica e compreender a trajetória de formação do discente desde sua entrada até a sua certificação; realizar etapas de formação com oficinas pedagógicas nas aldeias; dispor de recursos e criar as condições materiais para que assessores pedagógicos e administrativos desenvolvam plenamente suas obrigações; contar com o Ministério Público Federal como um parceiro na defesa dos direitos indígenas (RELATÓRIO DO XI CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS, 2014).

O relatório que reuniu as proposições que destacamos acima e outras não citadas foi lido e entregue à Coordenação da EEI no último dia do curso. O teor das reivindicações expressa reflexões autônomas dos professores indígenas no que se refere às políticas educacionais, visando garantir um processo de construção conjunta das ações do estado através da cooperação e do diálogo que se propõem realizar com os órgãos públicos, favorecendo o fortalecimento de todos os atores envolvidos na EEI no Estado. Torna-se evidente uma dimensão política que aspira por autonomia, mostrando capacidade de entender e nos fazerem entendermos que o modelo de educação que buscam, pode inclusive, ser diferente de todas as “receitas” experimentadas. Assim, lutam por apoio e, ao mesmo tempo, querem independência seja em relação às instituições públicas, seja em relação às instituições não governamentais. Ao mesmo tempo em que denunciam as condições que caracterizam a política de educação indígena, reivindicam com veemência a participação deles nas decisões sempre que sejam previstas medidas legislativas e administrativas que de alguma forma os afetem. O fechamento do curso contou com a presença da coordenadora da EEI que depois de ouvir a leitura do documento dirigiu-se aos professores afirmando que o relatório seria entregue ao secretário de educação e que seria feito todo um esforço para que houvesse esse regime de colaboração.

Não temos a intenção de fazer inferências antecipadas e rotular determinadas ações como arbitrárias. Tomamos para nossa análise os fatos que por si só dizem muito sobre as verdadeiras intenções políticas. Um dos grandes objetivos dos professores indígenas que destacamos acima consistiu no respeito que o estado deve a eles e no cumprimento da legislação sobre o processo de consulta em relação às questões que lhes dizem respeito. Ironicamente, poucos dias (Outubro de 2014) após a conclusão daquela etapa do curso de magistério indígena, o secretário e a Coordenação de Educação Escolar Indígena iniciaram um diálogo com representantes do Instituto Federal de

Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC) no sentido de transferir a formação de professores para este último. As razões para tal transferência talvez sejam plausíveis, no entanto, o que nos interessa aqui é a maneira como o processo vem ocorrendo. Mais uma vez fica clara a postura despótica do estado que se fecha à possibilidade de discussão com os indígenas sobre a definição das ações a eles direcionadas e nesse caso, como instância de promoção da formação arbitra as decisões sem a devida consulta às organizações, lideranças indígenas e indigenistas interessadas e preocupadas com os rumos da formação docente.

Neste momento da discussão cabe também uma breve palavra sobre a formação de professores indígenas, ofertada pela Universidade Federal do Acre. O Curso de Formação Docente para Indígenas<sup>33</sup> iniciado no segundo semestre de 2008 apresenta como perfil norteador, a formação de um profissional para desempenhar funções docentes nas escolas indígenas de acordo com as expectativas formuladas pelas próprias comunidades, em acordo com a legislação vigente. Sua prática está ligada aos projetos comunitários dos povos que o frequentam. Exemplo da consciência dessa relação necessária é expressa por um acadêmico do povo Manchineri.

Devemos ampliar nosso conhecimento para que tenhamos mais facilidade de entender o que é nosso e o que é da sociedade (envolvente), obter o conhecimento político para saber trabalhar com as organizações de cada comunidade e assim adquirir maior respeito da sociedade. Para isso temos que continuar estudando, evoluindo os nossos conhecimentos e assim repassá-los às nossas comunidades para que conheçam sua realidade e seus direitos<sup>34</sup>.

Ao atender a organização da escola diferenciada, levando em consideração as particularidades de espaço e tempo próprios dos povos indígenas, o curso busca valorizar a experiência profissional dos acadêmicos, conjuntamente com a aprendizagem acadêmica. O ingresso de professores índios no ensino superior, em curso específico, vem garantir a continuidade de sua riqueza cultural, além de suprir as necessidades na preparação de professores que atuam sem formação acadêmica.

---

<sup>33</sup> Sobre a criação deste Curso pode-se consultar o Projeto Político Pedagógico do Curso de Formação Docente para Indígena – 2008, da UFAC e, ainda a obra de SILVA, J. A. C., Os Caminhos da Escola Indígena no Vale do Juruá – Da Imposição à Ressignificação. Verlag Editora: Novas Edições Acadêmicas, Alemanha, 2014.

<sup>34</sup> Trecho de entrevista realizada com Lucas Manchineri, líder de seu povo, egresso do CFDI e vice-coordenador da OPIAC, concedida em 26 de março de 2013.

A política formativa do curso em questão “busca abarcar tanto a especificidade das áreas que hoje compõem a Base Comum Nacional (art. 26), instrumentalizando os professores para atuarem em toda a Educação Básica, exceto no Ensino Infantil” (UFAC, 2007, p. 56). Para tal, a estrutura curricular foi composta por áreas específicas juntamente com os fundamentos teórico/práticos da formação pedagógica do educador.

A formação oferecida está fundamentada nos pressupostos específicos das licenciaturas interculturais, sendo referendada no discurso do egresso do curso Bené kaxinawá:

A educação escolar indígena nas aldeias precisa atender a todo o ciclo do desenvolvimento dos alunos em sua formação básica, o que inclui o Ensino Fundamental e Médio; é na própria comunidade que se deve dar a continuidade da formação do indivíduo, evitando que nossos alunos saiam para a cidade. Para que esta formação de alunos seja possível dentro das terras indígenas, devemos nos capacitar para atuarmos e suprimos essa demanda em todos os graus de ensino<sup>35</sup>.

Ante o exposto, entendemos que cada vez mais essa formação precisa assumir um caráter ético-político, a partir de uma política pedagógica capaz de manter os seus alunos e familiares nas suas terras, no desenvolvimento dos trabalhos dentro das comunidades, um curso superior focado nas comunidades e não na cidade ou no mercado de trabalho não indígena. Esse é o princípio que norteia o interesse da grande maioria dos professores indígenas, conforme demonstra o acadêmico Sabóia, por ocasião da última fase presencial de 2012.

O Brasil é muito burocrático, então temos que ter conhecimentos para enfrentar a realidade em que vivemos e, para que isso aconteça, temos que estudar. Outro fator é a defesa de nossos direitos que exige uma liderança mais qualificada dentro da própria aldeia. Nós queremos buscar esse objetivo como forma de nos defender<sup>36</sup>.

Durante o trabalho de pesquisa, a maioria das entrevistas obtidas aponta para relevância do curso oferecido pela Universidade Federal do Acre - Campus Floresta em Cruzeiro do Sul. O curso agrupava professores indígenas de treze etnias, oriundos de aldeias localizadas em distintos municípios do Acre. Uma avaliação sobre a presença e

<sup>35</sup> Trecho de entrevista realizada com José Benedito, egresso do CFDI e professor em sua comunidade, concedida em 28 de março de 2013.

<sup>36</sup> Trecho de entrevista realizada com Manoel Sabóia, egresso do CFDI e professor em sua comunidade, concedida em 27 de março de 2013.

envolvimento dos discentes no curso nos permite inferir que eles demonstraram empenho em aprender o que lhes fora proposto pelos docentes do Campus e convidados, deixando transparente o intuito social e político de melhorar o desenvolvimento de suas escolas e da comunidade das aldeias onde realizam seu fazer pedagógico.

Os primeiros resultados dessa conquista indicam que o sonho da graduação se tornou realidade. Entretanto, do sonho à realidade o caminho esteve carregado de entraves que configuram os aspectos políticos e dificuldades internas e externas institucionais de boa parte dos cursos específicos.

No caso da formação específica oferecida pela UFAC, entre as questões mais preocupantes estão a falta de espaço físico para hospedagem e para a realização das aulas, funcionando em espaços fora da universidade. Apesar dos discursos positivos da administração em torno do curso, quanto a esse ponto as opiniões se dividem, na medida em que parte dos discentes se diz insatisfeita por não haver um espaço físico que garanta a convivência acadêmica. Lembramo-nos de um episódio, numa reunião com o corpo administrativo da universidade, em que os alunos desabafaram afirmando que se sentiam excluídos pela instituição. Todas as necessidades logísticas são financiadas pela universidade que compra o serviço de empresas terceirizadas. As ações decorrentes de parcerias durante o curso foram fracassadas.

A situação apresentada revela um dos percalços do curso, pois ao realizar o processo seletivo do vestibular, os aprovados tinham o sonho de que como acadêmicos ingressariam numa universidade, com a visão de que frequentariam um prédio com estrutura adequada para atender as necessidades e o bom desenvolvimento dos estudos; não correspondendo às expectativas, o desafio se coloca a cada semestre que eles vinham para a fase presencial, deparando-se com a indefinição de local para hospedagem e para as aulas. Ainda hoje continuamos na mesma condição (2015).

Outro aspecto muito problemático é o deslocamento dos estudantes da aldeia até a cidade de Cruzeiro do Sul. Muitos habitam nos lugares mais longínquos do Estado e até na parte sul - ocidental do Estado do Amazonas. Alguns levam entre oito a onze dias de viagem no período de verão – seca dos rios - sendo que muitas vezes chegam atrasados para acompanhar o início das aulas. Inclusive, esse é um dos motivos apontados por eles, como causa de algumas desistências.

Além das situações descritas identificamos também problemas relacionados aos seus hábitos alimentares, incompreendidos pelos responsáveis de prover e produzir a alimentação utilizada na fase presencial do curso.

É difícil a experiência de ter que conviver em um ambiente diferente da aldeia. Estou grávida de sete meses e numa consulta de pré - natal a doutora diagnosticou que meu peso está abaixo do normal, isso devido a não adaptação à alimentação oferecida no local onde ficamos hospedados. Há excesso de óleo e de sal, bem como a diferenciação entre os alimentos ingeridos na cidade para os da aldeia<sup>37</sup>.

Cabe ressaltar que após a formação – colação de grau - da primeira turma em janeiro de 2014 até hoje setembro/2015- momento de greve das universidades, o curso permanece parado, sem turmas e passando por um demorado processo de reformulação do projeto pedagógico curricular. Esse processo levou em conta a avaliação da primeira edição do curso (aspectos políticos, econômicos, interesses institucionais e “individuais”), havendo previsão para entrada de novas turmas ainda neste ano.

Assumindo recentemente a coordenação do curso (Maio/2015) fomos informados da existência de recurso - R\$ 300.000,00 (Trezentos mil reais) - previsto na Lei Orçamentaria Anual de 2015, oriundo do PROLIND, para viabilizar o desenvolvimento de atividades para a segunda turma de licenciatura indígena intercultural. Não obstante as críticas, o governo federal – MEC - até o momento tem honrado esse compromisso de financiar essas licenciaturas. Enfatizamos ainda, que além das dificuldades externas, há problemas produzidos internamente pela instituição/servidores, que se evitados ou sanados de imediato poderiam dar maior celeridade ao processo de entrada de uma nova turma. As ações políticas às vezes emperram dentro das próprias instituições executoras.

Retomando a discussão sobre as ações da SEE/AC, em janeiro de 2015 ocorreu mais um encontro do GTEEI que constituiu justamente uma tentativa de por em pauta questões problemáticas identificadas na execução dessa política. Naquela ocasião percebemos que não há sintonia entre os vários atores que constituem o GT, tendo em vista existirem atualmente, quatro frentes na educação escolar indígena, a saber: CPI-AC com formação continuada de professores e formação profissional em nível médio de agentes agroflorestais; OPIAC promovendo a representação e formação política de

---

<sup>37</sup> Trecho de entrevista realizada com Edna Yawanawa, egressa do CFDI, concedida em 23 de março de 2010.



professores indígenas; CEEI fazendo a gestão educacional/escolar, formação inicial de professores no magistério indígena em nível médio e a UFAC, oferecendo a formação inicial em nível superior (licenciatura Indígena).

A análise que produzimos sobre as discussões prolongadas e sem encaminhamentos realizadas no GT revelam a falta de diálogo e entendimento entre todos que atuam nesse cenário, verificando-se preciosismos nas suas relações. Como ponderação sobre o GT não percebemos uma exposição clara do trabalho que cada ator realiza e as diretrizes que orientam suas propostas. Deste modo, pouco se sabe sobre o percurso formativo, carências observadas e a correspondência desse percurso com as demandas apresentadas pela educação básica nas aldeias, uma exigência que se estende a qualquer instituição/organização com atuação na formação de professores indígenas.

Quando as experiências das entidades destacadas não são partilhadas se corre o risco de inviabilizarmos o planejamento da carreira profissional dos professores indígenas em uma perspectiva de educação continuada, o desenvolvimento de competências exigidas pelos projetos escolares e planos comunitários. Sem a intenção de sermos propositivos, não há dúvidas de que a formação de professores indígenas no Acre reclama a criação de uma instância única com representantes de organizações e reconhecida pelo estado que possa discutir as políticas de formação de professores indígenas.

Há ainda outras questões imbricadas e decorrentes ao processo de formação de professores. Entre elas interessa-nos entender como tem sido observada a carreira dos profissionais da educação escolar indígena.

A gente nem pode falar de carreira, professor! Acho que mais de que olhar pra isso, a gente tem pensado na comunidade que carece de pessoas que ensinem os mais novos. O salário demora mais de quatro meses e às vezes acho que somos enganados. Primeiro que a formação é coisa rara e nunca sabemos quando ela vai acabar. Estou com mais de dez anos que comecei e não sei dizer nem a série que estou cursando. Eu tenho duas primas que pararam de ser professoras porque disseram que não dava certo. Mesmo assim continuo como professora<sup>38</sup>.

Percebemos que o ofício de professor indígena tem se mostrado cada vez menos atraente tanto pelas condições de formação oferecidas, quanto pelas condições em que o exercício docente se dá, e pelas condições contratuais e salariais (contrariando o

---

<sup>38</sup> Trecho de entrevista realizada com Janete Souza, aluna do Magistério Indígena- SEE, concedida em 10 de setembro de 2014.

disposto no Art. 21 da Resolução 05/2012 CNE/CEB). Isso resulta em rotatividade de professores e outros profissionais de serviço e apoio escolar. Como descrito no depoimento e já afirmado anteriormente, há uma lacuna de tempo muito grande entre os momentos de desenvolvimento do curso de formação, provocando uma falta de perspectiva sobre sua conclusão e desestimulando para possibilidades de carreira profissional e salário. Quando surge outra atividade remunerada, alguns acabam desistindo do magistério. Embora não linear, a relação remuneração/desempenho profissional é uma questão que merece atenção e exame uma vez que ela se associa a aspectos motivacionais de autoestima e valor social.

Nessa discussão sobre o processo de profissionalização e atuação dos professores indígenas um coral de professores se levanta e entoia um canto que reivindica respeito e reconhecimento. Novamente frisamos duas das proposições presentes no relatório produzido pelos 305 professores que participaram do curso de magistério indígena: “reconhecer as categorias professor indígena e escola indígena; realizar concurso público específico”. Em quase 20 anos de gestão da “Frente Popular do Acre” no executivo estadual, não fora realizado nenhum concurso público para provimento de cargos no magistério indígena, impondo todo esse tempo aos professores indígenas à renovação de contratos provisórios anualmente.

Para citar um exemplo recente de problemas decorrentes dessa situação, em novembro de 2014, o Ministério Público Federal respondendo às solicitações feitas pelo coletivo de 22 associações, encabeçadas pela OPIAC, exigiu da SEE/AC maior celeridade no processo de contratação e entrada dos professores que trabalharam naquele ano na folha de pagamento do estado. A SEE/AC reagiu apresentando possibilidades de renovação automática de contratos entre outros procedimentos que seriam tomados para corrigir o problema, descartando ainda a opção de concurso. Segundo Francisca Arara, presidente da OPIAC, até o mês de junho de 2015, não eram poucos os professores e outros profissionais indígenas de serviço e apoio escolar que não haviam assinado seu contrato com o Estado. Portanto, professores e outros profissionais não possuem um plano de carreira, não incorporam gratificações de tempo de serviço e evolução funcional aos salários e não possuem todos os direitos trabalhistas de servidores efetivos.

Pelo caráter permanente da demanda por educação básica existente nas terras indígenas e, que se amplia a cada ano, o governo não pode dispensar o concurso e nem justificar sua não realização seja pela análise de qualificação técnica dos contratados,

seja pela inexistência ainda da categoria professor indígena no Acre, entre outras coisas destacadas.

Quando falamos acima que esses docentes pedem respeito, entre outros aspectos, pensamos na situação que lhes é imposta pela SEE sobre os calendários escolares das unidades de ensino, que salvo raras exceções, devem corresponder ao calendário do ano civil, impossibilitando o previsto no inciso III, parágrafo 6º do Art. 15 da Resolução 05/2012 CNE/CEB.

Não podemos deixar de frisar as questões relacionadas à infraestrutura física e material das escolas indígenas. Uma das maneiras utilizadas pela SEE/AC para demonstrar para as lideranças indígenas, suas associações e para as organizações da sociedade civil que mantém atenção para com a educação escolar indígena consiste nas frequentes declarações sobre construção de escolas. De fato, até 2014, dados do SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação mostravam que o Acre é o estado com o maior número de obras de escolas indígenas cadastradas. São 267 escolas que perfazem 39,67% do total de escolas sendo construídas no Brasil<sup>39</sup>. Contudo, a ampliação dessa ação não foi acompanhada pela instalação e/ou melhoria de dois elementos importantes do processo: a consulta prévia sobre os projetos e o acompanhamento/monitoramento participativo das construções. Quando estes elementos não estão presentes, o risco de reclamações sobre problemas identificados aumenta consideravelmente, inaugurando processos jurídicos contra as empresas construtoras que inviabilizam a continuidade da obra ou sua revisão. Casos assim são apontados por várias lideranças indígenas.

O poder público até vem na Terra Indígena Noke koe, escuta nossos pedidos na reunião, mas nossas propostas nem sempre são acolhidas, pois a planta de nossa escola não sai do jeito que a gente quer e a escola tem o modelo do governo<sup>40</sup>.

Outro ponto a ser levantado e analisado em detalhes, diz respeito à insuficiência do material escolar fornecido e seu período de chegada às escolas. Não são apenas contratos ou remunerações que atrasam, relatos de professores indígenas apontam que

<sup>39</sup>Relatório nº 01/2014/GT Construção/MEC. Situação das obras das escolas indígenas em março de 2014. Brasília: SECADI/CGEEI, 2014.

<sup>40</sup> Trecho de entrevista realizada com Paulo Katukina, aluno do Magistério Indígena - SEE, concedida em 14 de setembro de 2014.

às vezes é preciso “dividir o lápis ao meio” para que sirva para mais alunos, alusão às condições precárias, sobretudo, nas escolas mais distantes.

Quanto aos projetos político-pedagógicos constituem um elemento importante para a institucionalidade da educação escolar indígena, garantindo o direito à especificidade dos projetos de escolarização. Neste aspecto apresenta-se como condicionante a dependência da criação da categoria escola indígena e professor indígena, como apontamos anteriormente.

No estado a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos dessas escolas foi sempre um resultado esperado como desdobramento das competências desenvolvidas nos cursos de formação e apoiada em outros momentos de formação presenciais como os acompanhamentos pedagógicos e assessorias. Monte indica como esses documentos eram produzidos e qual sua importância.

Estes documentos, assim como os diários, são preferencialmente produzidos ao longo das etapas não-presenciais, mas servem de alimento às áreas de estudo da formação presencial. Ocupam importante lugar no currículo funcionando também para apoiar a formação dos formadores e assessores, alimentando as reflexões sobre as práticas reais da escola indígena, seus problemas, avanços e novas perspectivas. Cumprem importante função social também junto a outros professores de outras línguas e culturas e às instituições de apoio, trazendo informações valiosas para o seu trabalho educacional e subvertendo a sua tradicional natureza burocrática quando usados em contextos institucionais públicos. De documentos administrativos destinados normalmente à regulação e ao controle externo do Estado e suas instituições educacionais, esses documentos indígenas operam como instrumentos para estudos avaliativos numa perspectiva qualitativa para os leitores, formadores, assessores e também para seus autores (MONTE, 2002. p.2).

De acordo com a Resolução CNE/CP nº 01/2015, a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos demanda dos sistemas de ensino e das instituições formadoras, assessoria especializada e pesquisas em educação escolar indígena. No texto *Notas técnicas sobre a educação escolar indígena* produzido pela CPI/AC (2014), os primeiros Projetos Políticos Pedagógicos de escolas indígenas elaborados no estado, datam de 2001, resultantes do trabalho dessa comissão com alguns professores e comunidades Kaxinawá (HuniKuín) no rio Jordão. Desde então essa ação ficou sob responsabilidade da CEEI, que a partir de 2004 empreendeu esforços e recursos para realização de grandes oficinas pedagógicas para esse fim, por exemplo, entre os Kaxinawá, reunindo professores e outros representantes de diversas terras indígenas pertencentes a esse povo. Iniciativas também existem entre os Puyanawa (Ensino Médio

já elaborado e reconhecido), Nukini, Ashaninka do Rio Envira e, Madija nos rios Envira e Purus.

Outro tema recorrente nos discursos das lideranças, professores e agentes agroflorestais indígenas tem sido a morosidade na realização de ações que tornem possível a regionalização da merenda escolar, isto é, a substituição de produtos fornecidos pelos comércios da cidade, pelo consumo da produção agroflorestal e criações existentes nas próprias aldeias. Há consenso que a merenda escolar convencional é inadequada, pois, os alimentos fornecidos nem sempre são apreciados pelos alunos e há dificuldade de distribuição por parte das secretarias municipais e estadual de educação. A maioria das terras indígenas encontra-se distantes das sedes dos municípios e o acesso é quase sempre fluvial e, há relatos de produtos que chegam com prazos de validade curtos ou vencidos. Sem falar nos resíduos sólidos resultantes.

Na última década, muitas reuniões foram realizadas entre os diversos atores da educação escolar indígena discutindo, sensibilizando e mobilizando comunidades e organizações indígenas e governos para a proposta. Em âmbito nacional, ela foi apoiada pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação - CONSED em 2005, durante reunião anual. Mais uma vez citamos a declaração intitulada Carta do Amazonas que expõe como meta:

O estabelecimento de nova operacionalização dos programas de alimentação escolar para os estudantes indígenas, respeitando os padrões alimentares destas populações e possibilitando a aquisição da produção indígena para suprimento dessa merenda (CONSED, 2005, p.02).

No entanto, a implementação dessa regionalização da merenda escolar no Acre ainda está condicionada a vontade dos gestores públicos locais. Consideremos que existem políticas públicas que favorecem diretamente a proposta de consumo de produtos de populações tradicionais e indígenas. Além do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE que visa garantir por lei (Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009) a compra de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar utilizando-se no mínimo 30% do valor repassado aos estados, municípios e Distrito Federal pelo FNDE, temos também o Programa de Aquisição de Alimentos – PAA (instituído pelo Artigo 19 da Lei 10.696/2003).

Em ambos os programas os alimentos podem ser adquiridos dos produtores sem a necessidade de licitação. A compra poderá ser feita por chamada pública (PNAE) e

por identificação do produtor como agricultor familiar, enquadrando-se no Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar - PRONAF (caso do PAA).

Portanto, a implementação dessas políticas viabilizando a proposta de regionalização da merenda escolar exige esforço intersetorial entre secretarias estaduais, como também com os municípios. Infelizmente, há pouca divulgação dos programas nos municípios e o cadastramento, ao contrário do que se poderia imaginar, não tem sido fácil quando procurado pelas famílias indígenas. No caso, do PAA a responsabilidade de implementação é da Secretaria de Extensão Agroflorestal e produção Familiar - SEAPROF em parceria com as prefeituras. O acesso aos dados de execução desses programas é fundamental para uma avaliação melhor e mais detalhada das situações existentes e identificação dos gargalos a serem superados.

Neste capítulo tratamos pontualmente aspectos que buscaram responder às questões postas em nossos objetivos. O diagnóstico apontou para lacunas entre o real e o ideal. E para termos uma visão conjunta de como o cenário da política de educação escolar indígena no estado se encontra hoje, socializamos o trecho de uma carta de repúdio publicada em 15 de julho de 2015 pela associação indígena Apiwtxa, da etnia Ashaninka, assinada por treze lideranças daquele povo. O documento da Apiwtxa apresenta um retrato desse cenário que reúne muitos dos pontos que discutimos nesta tese e, ao mesmo tempo, manifesta a insatisfação a respeito do andamento da educação no município de Marechal Thaumaturgo, repudiando a forma como os servidores estão sendo tratados ao reivindicar como cidadãos seus direitos a um tratamento mais digno.

Temos várias dificuldades como: pagamento dos professores que sempre recebem um mês e fica um atrasado, muitas das vezes nossos servidores não tem 13º salários e nem rescisão de contratos, e os professores que tem nível superior com 18 anos de sala de aula recebendo um salário mínimo e só recebem 8 ou 7 meses durante o ano letivo, se sentem desestimulados. As aulas que na história de Thaumaturgo nunca tinham atrasado chegando ao ponto de começar no mês de Abril e outro só Maio e a secretaria ainda quer que cumpram com os 200 dias letivos, com isso queremos saber como a secretaria esta prestando conta se começamos as aulas já quase no segundo semestre? Outro problema é a merenda escolar que até hoje não chegou um grama de arroz para os alunos merendarem, com isso os alunos tem que sair da escola mais cedo perdendo horas aula. A construção e reforma da nossa escola já faz mais de 10 anos que a prefeitura não ajuda e a comunidade se obriga a assumir para que as crianças não sejam prejudicadas no seu processo educativo<sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup> Trecho da Carta de repúdio extraído do Blog A voz da Apiwtxa:: <<<http://avozaapiwtxa.blogspot.com.br/>>>. Acesso em: 12 de setembro de 2015.

Esse cenário reflete várias outras experiências idênticas no estado, as quais nem sempre vêm à tona. Em se tratando do povo Ashaninka fica mais fácil tomarmos conhecimento dessa situação, pois apesar da distância em que se encontra na fronteira com o Peru, consegue se articular muito bem politicamente, dada a presença de lideranças com grande formação na dimensão política e relações com ONGs internacionais que auxiliam em seus projetos comunitários. Também vale destacar nesse contexto que os Asheninka dirigem suas críticas diretas às autoridades administrativas, com a consciência de que cumprem o seu papel como cidadãos e assim querem respostas.

Senhor governador do Estado do Acre, Aqui na Aldeia Apiwtxa, 100% dos votos foram para seu mandato, bem como para o seu prefeito de Marechal Thaumaturgo. Não estamos pedindo nada, mas cobrando, como cidadãos que votam para eleger seus representantes, a fim de que eles respondam à altura às nossas necessidades<sup>42</sup>.

Por outro lado, imaginemos as situações de outras etnias que vivem silenciadas na dependência exclusiva das políticas públicas da SEE. A escola indígena do Acre reclama melhorias, isso está evidente.

As políticas públicas de educação não conseguem alcançar suas metas. Falta aproximação entre as instâncias envolvidas. Nesse contexto, trouxemos também um novo elemento para a discussão. Quem poderia defender e discutir os interesses indígenas parece calar. A Assessoria de Assuntos Indígenas, diretamente vinculada à Governadoria do Acre, ocupada por um indígena, vem sendo constantemente rotulada de omissão pelas organizações indígenas, em relação ao descaso com as questões sociais em geral, ainda que essa crítica não seja perceptível em discursos oficiais. Porém, há um discurso velado que indica a existência de um verdadeiro jogo de conivência entre o assessor especial e o governo que consegue silenciar o indígena ocupante do cargo, segundo os próprios indígenas, com uma remuneração mensal de secretário no valor R\$ 18.000,00 (dezoito mil reais), que lhe motiva a pedir “calma e a fazer muitas promessas aos parentes”.

A retomada do quadro de problemas abordado neste capítulo nos permite perceber a existência de um campo de embates que se estabeleceu entre os povos

---

<sup>42</sup> Trecho do texto “A formação de professores indígenas parece que ainda é uma dúvida dos governos”, extraído de: <<<http://avozdaapiwtxa.blogspot.com.br/>>>. Acesso em: 30 de maio de 2013.

indígenas e o estado. Essas tensões são construídas quando há a tentativa de se operar uma participação social dos primeiros na redefinição das ações públicas a eles direcionadas, sob novas bases filosóficas, epistemológicas e políticas deixando para traz a prática histórico-política determinante do quê e do como fazer.

Há sem dúvida, uma preocupação na política educacional do estado do Acre em atender aos povos indígenas. Todavia, esse esforço feito para assistir a esses povos tem negligenciado as orientações legais que visam garantir o direito à participação efetiva no processo de tomada de decisões legislativas e administrativas que envolvam direitos coletivos desses povos.

Independentemente das iniciativas promovidas pelo Governo Federal para implementação da Convenção 169 da OIT, as organizações indígenas e indigenistas informam e discutem o tema, ressaltando ser esse um instrumento jurídico autoaplicável, não necessitando de regulamentação de dispositivos para sua plena validade no país.

O campo de tensão estabelecido estaria estreitado na medida em que houvesse entendimento e apropriação por parte de cada instituição/organização envolvida nesse processo político social, da possibilidade de discussão e da abertura para o diálogo, como caminhos para a compreensão e o respeito independente das diferenças. O direito de consulta referido na Convenção 169 abriga a discussão e remete para a possibilidade de uma dialética social. Enquanto isso não acontece, assistimos os povos indígenas e suas representações se posicionaram frente ao rápido processo de violação de seus direitos seja em educação, saúde, pelas iniciativas de obras de infraestrutura, pela paralisação dos processos de demarcação das Terras Indígenas, direitos culturais entre outros.

Diante dos depoimentos, das ações empreendidas pelas organizações indígenas e indigenistas na luta por uma educação escolar indígena de qualidade, nossa análise mostra que no Acre existem em diversas frentes do governo estadual e em algumas prefeituras, exemplos de que o termo “participação” se reveste com significados de ação específica, evento, passividade. Por isso torna-se importante, a partir das apropriações que o discurso governamental faz de categorias que até então eram de uso dos movimentos sociais, estabelecer uma distinção entre participação e consulta que não se confundem e que o direito a primeira não se resume a aplicação da segunda.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão realizada nesta tese destacou a importância das políticas direcionadas para o reconhecimento e valorização da complexa sociodiversidade presente no país. Trata-se de uma discussão que embora tenha tomado alguns elementos do cenário nacional, focou em aspectos específicos da realidade acriana.

Ao discorrer sobre as políticas públicas de educação escolar indígena e a formação de professores indígenas no Acre descrevemos e analisamos um ciclo completo de criação, implantação e desenvolvimento de um conjunto de políticas públicas, formulação das reivindicações e lutas dos movimentos sociais, bem como a repercussão e os desdobramentos que ocorreram junto às esferas de governos, a partir da implementação destas políticas e os seus resultados.

É importante mencionar que este estudo deve ser lido considerando as condições de realização da pesquisa que resultou neste trabalho, em parte centrada em materiais de divulgação de discursos oficiais. É preciso ter em mente que as políticas também devem ser entendidas como um discurso, e não como algo concretamente implementado. Observemos por exemplo, a Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), que levantou uma série de proposições, muitas das quais ainda não foram postas em prática.

O referido evento, no entanto, foi importante por ter reunidos os mais diversos setores envolvidos com a educação escolar indígena e pela tentativa de implementar políticas com maior participação dos povos indígenas. É fundamental observarmos que, embora o governo tenha estabelecido um diálogo com organizações indígenas e indigenistas, a resposta às solicitações foram muito lentas ou não se tornaram realidade.

No entanto, torna-se necessário avaliarmos o conjunto dessa realidade chamada educação escolar indígena e a partir daí definir o quanto se avançou e o quanto necessita ser conquistado ou garantido. Esse exercício exige que voltemos no tempo, para percebermos as mudanças ocorridas com a instituição escolar entre os povos indígenas: da escola catequizadora e civilizatória aos direitos garantidos na atual Constituição brasileira.

Deste modo, nas palavras finais desta tese retomamos as questões específicas deste estudo: o papel do estado em relação às ações públicas para a educação escolar indígena; os programas de formação de professores indígenas no Acre frente aos desafios e demandas da atuação de docentes nas aldeias da região e o papel do

movimento indígena frente às tensões travadas entre professores indígenas. Tais questões constituem-se como desdobramentos de nosso objetivo maior: compreender o processo de implementação e desenvolvimento das políticas públicas educacionais indígenas no Estado do Acre com ênfase na formação de professores indígenas a partir do final da década de 1990 aos nossos dias, considerando os embates travados na (re) definição da educação escolar.

Ao voltarmos na história recordamos que o processo de escolarização ocorria dentro de uma política indigenista integracionista, que estabeleceu com os povos indígenas relações com o Estado lusitano inicialmente, numa prática de controle político e civilizatório, aliado ao proselitismo religioso dos missionários jesuítas. Vítimas da discriminação e de uma visão ideológica de desvalorização, inclusive levada à escola, os indígenas experimentaram séculos de massacre cultural, sendo negados na construção da história de nosso país. E diante de qualquer resistência era proclamada a declaração de uma guerra “justa”, tornando-se uma luta desigual. E a escola. Ah, a escola salvaguardava princípios “retos” e “morais” do colonizador que influenciou a visão do Estado através da legislação e da política indigenista, vindo mais tarde a criar uma tutela assistencialista de caráter dependente.

Depois de quase cinco séculos é que mudanças se definiram na relação entre Estado e povos indígenas no Brasil, considerando a mobilização e reorganização desses povos, apoiados por entidades e com a colaboração de outros segmentos da sociedade nacional, de forma a conquistar espaços sociais e políticos, contrariando as velhas ações do Estado brasileiro.

E qual o novo papel da escola? A escola aos poucos passa a ser pensada dentro dos direitos humanos e sociais, reconhece a diversidade cultural e as experiências sócio-políticas, lingüísticas e pedagógicas na valorização do saber tradicional dos povos indígenas. Nesse momento alguns órgãos do Estado apoiaram e passaram a discutir a educação escolar, dentro de uma nova visão de respeito à educação intercultural e de afirmação étnica.

É evidente que a chegada da escola como uma produção do não índio foi e é vista sob variados prismas pelos indígenas. Há aqueles que defenderam o novo modelo de escola pautado nos princípios étnicos e culturais de cada povo. Porém, outros de forma sutil ou mesmo de modo objetivo resistiram a esse modelo. Exemplos dessa escolha pela educação dos não índios podem ser encontrados entre as comunidades do Alto Rio Negro no Amazonas. Segundo Luciano,

[...]. Muitas comunidades até aceitavam que suas escolas fossem denominadas de escolas indígenas para fins de acesso a recursos específicos, mas resistiam à adoção de princípios e diretrizes próprios de uma escola indígena, pois queriam que suas escolas continuassem com o ensino padrão dos não índios, ou seja, valorizando a língua portuguesa, os conhecimentos universais e os propósitos integracionistas, deixando claro que queriam ver seus filhos preparados para acessar o mercado de trabalho local, regional e nacional e outros espaços de poder do mundo não indígena [...] (LUCIANO, 2011, p. 165).

O destaque para este aspecto neste momento deve-se ao fato de que é necessário respeitar a diversidade dentro da diversidade. E casos como esses não reduzem a importância de se fomentar as políticas para a escola indígena. Em nossa pesquisa o objeto tratado diz respeito a política específica para a escola indígena uma vez que trabalhamos com a visão de professores indígenas envolvidos na luta por esse modelo de escola e sobre as ações do Estado para atendê-lo. Portanto, há outras possibilidades de lutas políticas pelos povos indígenas em relação à escola.

Nossa clareza sobre os aspectos da educação escolar indígena, tratados neste estudo, nos fez traçar um olhar sobre a escola e a formação dos professores indígenas no Acre, construindo uma visão geral sobre o seu funcionamento a partir das proposições legais e da execução de políticas públicas destinadas ao seu desenvolvimento, de modo que ela possa ser um instrumento de consolidação dos direitos, numa dinâmica de transformação, valorizando a tradição, os costumes e o conhecimento indígena.

No início deste trabalho afirmamos que este estudo ancora-se numa perspectiva crítica de análise das políticas públicas educacionais para escolas indígenas no Brasil com enfoque para o Estado do Acre. O levantamento bibliográfico nas várias bases de dados indicou que a maior parte das reivindicações gira em torno de uma escola indígena caracterizada como diferenciada, bilíngüe, intercultural, específica e de qualidade. Em geral, as experiências desse processo educacional no território brasileiro revelam um quadro que oscila quanto ao alcance dos objetivos propostos, mostrando-se ora satisfatório, ora insuficiente quanto a sua efetivação. Sob este aspecto visualiza-se que muitas dessas experiências se apresentam limitadas por não estarem definidas a partir de políticas públicas direcionadas para objetivos coerentes com os interesses desses povos e por se mostrarem distantes da legislação nacional a respeito dos direitos indígenas à escola. A partir das alterações políticas e legais, em vários lugares do Brasil desenvolveram-se projetos educacionais específicos à realidade sociocultural e histórica

desses povos. Muitos desses projetos atenderam ao paradigma educacional de respeito à interculturalidade, ao multilinguismo, a etnicidade, enfim, à diferença. Por outro lado, algumas dessas propostas foram elaboradas dentro de uma concepção ocidentalizada incoerente com os interesses e objetivos de suas comunidades.

Trouxemos para a reflexão alguns elementos da história da educação escolar indígena no cenário nacional e determinados aspectos desse contexto dentro do espaço geográfico acriano. E a partir desses elementos reafirmamos o entendimento de que o contexto histórico exposto representa uma reapropriação de discussões e pesquisas já produzidas na área, as quais refletem em sua maioria o relacionamento entre indígenas e sociedade envolvente ao longo da história do Brasil. No entanto, essa apropriação não quer ser simplesmente o discurso onde se diz o que já foi dito. Ela visa contemplar a necessidade de que em pesquisas sobre políticas educacionais, principalmente sobre políticas educacionais específicas, se verifique as relações possíveis entre as políticas e o contexto histórico, como maneira de compreender as origens e raízes das políticas, bem como dos problemas e questões que elas se propuseram enfrentar.

O contexto registrado traz fortes elementos que permitem analisar e identificar a existência de uma condução centralizada do sistema educacional durante a maior parte da história do relacionamento entre indígenas e sociedade envolvente. Tal sistema até produziu e propôs grandes objetivos políticos e sociais, mas revelou-se incapaz de conduzir harmoniosamente para mudanças, e essa incapacidade gerou algumas das grandes dificuldades que ainda hoje refletem-se na educação escolar indígena. Na verdade, verificamos que o processo educacional funcionou como um sistema hierarquizado, com uma administração onipresente que em geral não compreendeu as necessidades educacionais das comunidades étnicas do país.

Percebemos com clareza o rico arcabouço jurídico que rege essa modalidade de educação, no entanto, a sua existência não representa a prática dessas prescrições, pois abriga complexidades próprias e exige a luta e a tradução dessas bases legais no cotidiano dessas comunidades. Daí porque optamos pelo Ciclo de Políticas como caminho de análise, pois esta abordagem lança a ideia de que pensar as políticas educacionais envolve compreender desde sua fase de formulação até a sua efetivação/implementação, sendo que toda essa trajetória é permeada de relações de poder, fato essencial a ser considerado por quem formula, executa e pesquisa. E infelizmente não temos ainda contemplada a realidade da presença de indígenas em todas as instâncias de decisões que lhes dizem respeito ou que possam afetá-los de

alguma maneira. Resulta daí currículos inadequados, a ausência de uma política de línguas nas escolas indígenas, a pedagogia do não índio nos seus ambientes escolares entre outras práticas de desrespeito, e não estamos falando mais do passado, percebemos essa realidade na escola indígena do Acre de hoje.

Cada publicação apresentada sobre a temática e cada lei mencionada precisa ser lida ou compreendida no conjunto para se construir, com isso, um painel dos caminhos e descaminhos da educação escolar indígena no Brasil/Acre nas últimas duas décadas e meia, período em que se processaram as tentativas mais amplas e significativas de mudanças das práticas nesse campo. Mas a maioria ampla delas foi pensada e gestada em um processo distinto de articulação, e em todas elas o grande ausente é o intelectual indígena.

Entendemos que a EEI não tem autonomia real administrativa, financeira e, nem mesmo, pedagógica, o que a impede de concretizar o que afirmam as leis, pareceres e outros instrumentos legais. Existem as limitações impostas pela divisão de responsabilidades previstas na LDB e referendadas pela Resolução 03/99, pela inexistência de um fundo de financiamento próprio, mas há também as restrições relativas à inexistência, até hoje, de um quadro de técnicos competentes para desenvolver as ações necessárias.

Em relação aos estados e municípios, os poucos programas que foram criados pelo MEC para promover a formação dos gestores governamentais eram de caráter pontual e descontínuo. Mesmo que não se considere as dificuldades técnicas de realizar uma formação mínima em tão poucos dias, e as resistências ideológicas de vários participantes, ainda assim, é preciso lembrar a alta rotatividade dos gestores e mesmo dos técnicos das secretarias.

Quando observamos a educação escolar indígena dentro do MEC, ou seja, a CGEEI, é muito significativo notar a existência de um quadro diminuto de pessoal, com pouquíssimos técnicos, alguns cargos de confiança e uma maioria de contratados temporários, por produtos, através de órgãos como o PNUD. Não há número suficiente de pessoas para o tamanho da demanda, sem pensar na qualidade e especificidade que ela exige. Mesmo as cobranças do movimento indígena durante a CONEEI e em outras instâncias têm revertido a fragilidade da CGEEI dentro do MEC. Imaginamos a possibilidade de transformar a CGEEI numa diretoria e não apenas numa secretaria.

Pelo contrário, a própria Secad integrou-se à SEESP<sup>43</sup>, tornando ainda mais amplo o leque da “diversidade” a ser atendida.

Com essa situação interna fica muito difícil para o órgão federal cobrar dos estados e municípios o que ele próprio não construiu, ou seja, a criação de um quadro técnico altamente qualificado e a atribuição da autonomia financeira e administrativa aos setores encarregados da execução da educação escolar indígena. Essa amarra, que perpassa todos os sistemas de ensino, exige uma mudança muito mais radical que não vislumbro no campo das políticas atuais. Não vemos possibilidade da existência da educação escolar indígena ser de qualidade, diferenciada e específica para cada povo indígena no quadro atual em que é oferecida.

Muitas vezes o movimento indígena e as organizações da sociedade civil pleitearam a criação de um sistema próprio, da federalização ou, mais limitadamente, de uma secretaria específica que não se subordinasse às normas, regulamentos e procedimentos administrativos e pedagógicos homogeneizantes da educação dos não índios.

Não refletir sobre todos os condicionantes dessa política significa não enfrentar o paradoxo existente na política educacional indígena que propõe o respeito à pluralidade cultural e, ao mesmo tempo, impõe uma política e uma prática homogeneizante. A realidade refletida nessa produção revelou a situação da escola indígena e seus sujeitos no estado do Acre, e não coincidentemente, semelhante é a realidade de muitas instituições escolares indígenas em todo Brasil. Ficamos nos perguntando por que não há objeções nem propostas de modificações no novo Plano Nacional de Educação, considerando que ele não incorporou nenhuma das decisões da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena.

Nossa avaliação geral sobre esse quadro mostra que todos que atuam na EEI sabem que o formato atual não serve, e qualquer proposta que não altere a questão polêmica do regime de colaboração entre os entes federados não é solução, mas apenas contemporização, não enfrentamento dos problemas. Não faltam estudos sobre o conceito de sistema de educação, sua inexistência enquanto tal no Brasil e sobre a possibilidade de um sistema específico para a educação escolar indígena. Destacamos

---

<sup>43</sup> A junção da Secad e SEESP gerou a Secadi, agora incluindo a educação especial. No Plano Pluri Anual do MEC para 2012-2015 não há verbas específicas para a Educação Escolar Indígena, mas apenas para as “diversidades”.

mais uma vez, a proposição do professor Gersem Baniwa no que se refere aos Territórios Etnoeducacionais.

Em 2007, no âmbito do Conselho Nacional de Educação, em parceria com a UNESCO, Eliane Amorin de Almeida desenvolveu uma pesquisa em que analisou as potencialidades e os limites do modelo de gestão e financiamento para o desenvolvimento da política de EEI dentro da atual organização da educação nacional. A pesquisadora também apresentou propostas alternativas como a federalização das escolas indígenas, a criação de um Sistema ou Subsistema de EEI, e ainda, a então chamada distritalização – atuais territórios etnoeducacionais – considerando a legislação educacional vigente no país. Existe determinação política por parte dos professores, mas a mobilização de fazer das propostas (como as da CONEEI), seja qual for a escolhida, a bandeira de luta do movimento indígena, como foram em décadas passadas as campanhas pela criação da legislação atual, reclama atitude.

Existem as organizações de professores, a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, a Subcomissão de Educação da CNPI, todas em número maior e com mais facilidade de comunicação se comparadas às que existiam nas décadas de 80 e 90. Todavia, muitos questionamentos não transcendem os espaços das assembleias e são silenciados diante dos representantes dos governos. Nesse campo espinhoso podemos intuir que a crescente transformação dos professores indígenas em servidores públicos é um argumento mais forte que o da apatia geral dos movimentos sociais.

No processo que se desencadeou de institucionalização da educação escolar indígena incluem-se também as universidades. Tomamos como parâmetro a Universidade Federal do Acre. Essas instituições, embora parceiras em muitos momentos das lutas dos indígenas, não necessariamente incorporam suas demandas por acesso ao ensino superior sem forçar um enquadramento às suas normas e padrões. Exatamente neste momento (julho/2015) vivemos essa situação no processo de avaliação do curso superior indígena da UFAC e, sobretudo, na reformulação do Projeto Pedagógico Curricular do Curso para entrada de uma nova turma. Assim, também compreendemos que essas instituições estão longe de serem pluralistas, democráticas ou abertas aos conhecimentos que possam questionar as verdades da ciência ocidental. Além dos seus problemas internos que por vezes dificultam a abertura para novas frentes de conhecimento e ação, existem as limitações de recursos (UFAC) para custear adequadamente o trabalho com a educação escolar indígena, mesmo que haja pessoal qualificado e sensível para ministrar e promover cursos.

A trajetória da formação dos professores do Estado do Acre, desde o ensino fundamental e médio, até o superior, é o exemplo explícito da limitação que a EEI vem sendo submetida. No Estado as pressões dos indígenas foram fundamentais ao lado de outras pelo Brasil afora, para a criação da atual legislação que defende e orienta as políticas públicas de Educação Escolar Indígena enquanto modalidade específica e diferenciada. Durante décadas a atuação desses indígenas e suas organizações, sem esquecer também o papel que teve a CPI/AC, foi muito relevante contribuindo com propostas e suas bem sucedidas experiências de cursos de formação de professores, de produção de material didático e de mobilização das comunidades em torno dos interesses da educação escolar esperada por eles. Antes se constituíram em referências da história da educação escolar dos povos indígenas na região, mas no momento atual, a educação escolar indígena tem deixado de ser fruto do trabalho coletivo e autônomo, perdendo também sua vinculação com a vida e os problemas das comunidades.

Para Muller (2002), um problema político não existe a priori, ele é fruto de uma construção social, no entanto, ele argumenta que para um problema ter possibilidade de inscrição na agenda política, ele deverá surgir de uma demanda de grupos organizados, que deve apontar o problema do âmbito do vivido para o âmbito do concebido, e o qualificar na esfera de competência das autoridades públicas, para que façam as suas intervenções, incluindo a opção de nada fazer. E não esqueçamos de que assim como determinados contextos produzem determinadas políticas, para toda força do movimento da história há uma contra força para que uma pretensa ordem seja mantida, para que a ameaça da desordem que viria com os novos tempos e novas práticas seja controlada. Conscientes desse embate, a sociedade civil e os povos indígenas com seus professores podem retomar a definição do que realmente esperam da escola indígena, participando da formulação dessas políticas até sua execução na ponta do sistema sem necessidade de serem traduzidas, dada a coerência do ciclo dessas ações públicas.

Como afirmamos antes, com a criação dos Territórios Etnoeducacionais, surgiu a expectativa que sua implementação no Estado do Acre pudesse articular representantes do governo federal, dos sistemas de ensino, das organizações indígena, das organizações indigenistas e da universidade, para o diálogo, proposição, planejamento, execução e avaliação participativa das políticas educacionais indígenas. E embora, até o momento nenhuma das etapas previstas para a criação de um território etnoeducacional tenha sido desenvolvida no estado, concordamos com o discurso de



uma entrevista concedida pelo professor Gersem Baniwa ao se referir à sua importância no campo político.

[...] nossa ferramenta principal serão os Territórios Etnoeducacionais [...] a idéia é organizar o plano de ação, definir as responsabilidades e as instituições públicas executam suas obrigações, suas responsabilidades pactuadas no TEE e o papel do MEC vai ser de certa maneira isso. Assim eu entendo que seja também o papel da Funai de acompanhar, mas não só no sentido passivo, tem que ser o acompanhar no sentido ativo, que possa ter condições de intervir, [...] para que as ações se desenvolvam, sejam executadas. Neste sentido, o Ministério da Educação deve ter essa função mais típica, o que significa que estamos chegando a um desenho [...] estabeleça de forma mais clara as responsabilidades.

O TEE, tendo clareza de suas responsabilidades e tarefas, vai facilitar muito ao MEC concentrar suas forças e seus esforços para apoiar que as instituições desenvolvam as suas tarefas e, ao mesmo tempo, obviamente apoiando aos índios para que eles acompanhem de forma permanente por meio de colegiados dos TEEs [...] os índios fazem a esfera do acompanhamento e do controle e as instituições públicas firmam seus compromissos para desenvolverem as ações de acordo com o planejado (GERSEM BANIWA apud BENDAZZOLLI, 2011, p. 415)<sup>44</sup>.

Percebemos nesses territórios as possibilidades que eles apresentam ao indicar caminhos para proporcionar aos povos indígenas a autonomia e autoria de seus processos educacionais e de seus territórios, de maneira a diminuir, no âmbito legal, as desvantagens e a desvalorização a que seus povos foram submetidos, fruto de séculos de colonização, exploração e desigualdades impostas pelo mundo ocidental.

Nesse desfecho não podemos deixar de destacar que a formação oferecida pela SEE/AC também apresenta muitas deficiências por não ser ela uma instituição formadora e nem contar com os especialistas necessários (quadro de lingüistas, antropólogos, filósofos, pedagogos, pós-graduados na área e outros). Além disso, não possui como afirmamos anteriormente, um projeto próprio para formação de professores, inclusive precisando rever o Projeto Político Pedagógico dos cursos oferecidos por instituições terceirizadas que atuam na formação. E a falta de infraestrutura para oferecer a formação, consome uma grande cifra de valores na locação da famosa Pousada da Floresta, localizada no município de Plácido de Castro. Quanto aos formadores também há uma lacuna em relação a alguns e o que esperam os professores indígenas em formação. É claro que as exigências de um bom formador não se resume a existência de pessoas com diplomas universitários. A questão que problematizamos aqui

---

<sup>44</sup> Utilizamos o expediente *Apud* para citar o trecho de uma entrevista presente exclusivamente na obra referenciada.

é que o que se revela é o grande empenho em “por a máquina para funcionar” ficando a questão da qualidade apenas como item formal.

Em meio a toda essa discussão não podemos perder de vista que a institucionalização das propostas e práticas de educação escolar indígena tem transformado os direitos educativos dos povos indígenas em obrigações de Estado, ganhando espaço no campo legal e oficial, mas perdendo seu caráter de autoria, de produção coletiva e autônoma. Torna-se necessário lembrar as palavras de Grupioni alertando para essa crescente institucionalização.

Nesse percurso, partiu-se da proposição e da necessidade de elaboração de políticas diferenciadas, especialmente formuladas para atender as demandas indígenas, mas alcançou-se tão somente a elaboração de políticas gerais, formuladas para outros segmentos da sociedade nacional. Isso responde, em parte, pela baixa efetividade da ruptura que se pretendeu estabelecer entre antigas práticas de educação impostas aos índios e as novas propostas então construídas (GRUPIONI, 2008, p. 48).

Deste modo, esses mecanismos se aperfeiçoaram contrariando o exercício da autonomia indígena e sufocando experiências criativas com a pesada máquina do Estado. Tanto do ponto de vista dos marcos legais e institucionais, quanto políticos e pedagógicos, a luta que se apresenta hoje ao movimento indígena é para que se reinvente, que reúna forças com vistas à reapropriação dos rumos da educação Escolar Indígena realmente autônoma, diferenciada, e que atenda aos objetivos de vida dos diferentes povos indígenas. É nesse impasse que também se encontram hoje os professores indígenas do Acre e a OPIAC que os representa, e cujas trajetórias de lutas, conquistas e grandes desafios procuramos compreender na expectativa de que este estudo possa a eles servir.

## REFERÊNCIAS

ACRE. Secretaria de Estado de Educação/Centro de Formação dos Povos da Floresta. Relatórios I e II – Caminhos da Educação Indígena no Acre. Rio Branco: 2002.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação/Coordenação de Educação Escolar Indígena. **Diagnóstico, Diretrizes e Metas da Educação Escolar Indígena no Acre**, nov. 2009, mimeo.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação/Coordenação de Educação Escolar Indígena. **Ofício nº 11/2011 – PR/AC. Ministério Público Federal**. Rio Branco: 2011.

\_\_\_\_\_. Resolução CEE/AC Nº 189/2013. **Define normas gerais para implementação da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito do Estado do Acre**. Rio Branco: 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Esporte e Educação. **Construção de 20 escolas indígenas é garantida com ordem de serviço**. Rio Branco, 08 Ago. 2011. Disponível em <<http://www.agencia.ac.gov.br/noticias/acre/construo-de-20-escolas-indigenas-garantida-com-assinatura-de-ordem-de-servicos>>. Acesso em: 22 Fev. 2013.

ALBUQUERQUE, Maria do Socorro Craveiro de. **Aprendizagem da Docência no Projeto de Autoirria da Comissão Pró-Índio do Acre**: histórias de vidas de professores indígenas. 2005. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de et alii. **Consulta e participação: a crítica à metáfora da teia de aranha**. Manaus: UEA Edições; PPGSA/PPGAS-UFAM, 2013.

ALMEIDA, Eliene Amorin. **A política da educação escolar indígena: limites e possibilidades da escola indígena**. 2002. 278f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2002.

AMARANTE, Elizabeth A. Rondon; PAULA, Eunice Dias de. **“Escolas Indígenas e Projetos de Futuro” O Cimi e a Educação Escolar Indígena**. TEXTOS E PRETEXTOS sobre educação indígena. Revista da Articulação Nacional de Educação – ANE. Brasília: CIMI, Março de 2001, Ano 1, nº 1.

AMOROSO, Marta Rosa. **A mudança de hábito: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos**. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

ANDRÉ, Marli. **A pesquisa sobre formação de professores no Brasil-1990-1998** In: Linhares et al. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ANGELO, Francisca Novatino Pinto de. **Formação de professores indígenas: o projeto do curso normal superior indígena da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**. 2010. 242f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Grande Dourados, Mato Grosso, 2010.

ANTUNES, Cláudia Pereira. **Experiências de formação de professores kaingang no Rio Grande do Sul**. 2007. 190f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2007.

ARANDA, Virgínia. **Reflexão e análise das políticas práticas inovadoras, à luz das representações sociais e da necessidade de uma educação intercultural na formação inicial de professores**. Rev. Bras. de Educ, São Paulo, n° 12, p. 46-63, jun. 2008.

AQUINO, Terry Valle de. **Breve História do Contato**. In: CABRAL, Ana Suely A. Câmara et alli. (Org.). Por uma Educação Indígena Diferenciada. *Brasília*, Centro Nacional de Referência Cultural/Fundação Nacional Pró-Memória, 1987.

\_\_\_\_\_. **Habitantes: os Kaxinawá**. In: CUNHA, Manuela Carneiro da; ALMEIDA, Mauro Barbosa de (orgs). Enciclopédia da Floresta: O alto Juruá: práticas e conhecimentos das populações. São Paulo: Companhia de Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. **Criação das Cooperativas indígenas – A ciência que faço**. Disponível em: <<http://acienciaqueeufaco.mast.br/index.php/2-uncategorised/396-terri-valle-de-aquino-1.html>>. Acesso em: 22 de novembro 2014.

ARROYO, Miguel g. **Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação?** Educação e sociedade, São Paulo. 1980.

AZEVEDO, J. M. L. de; AGUIAR, M. A. **Políticas de educação: concepções e programas**. In: WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (Coords.). O Estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997. Brasília: 2001a.

AZEVEDO, J.M.L. de; AGUIAR, M. A. **A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED**. Educação e Sociedade, Campinas, 2001b.

Banco de Teses da Capes. **Base de Dados**, 2013. Disponível em:<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 06 de junho de 2013.

BARBOSA, Maria G. Linhares B. **As Políticas Educacionais da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Rondônia**. 2012. 238f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Rondônia, Rondônia, 2012.

BESSA FREIRE, José Ribamar. (Coord.) **A Amazônia Colonial (1716-1798)**. Manaus: Metro Cúbico, 1991.

\_\_\_\_\_. **Da Língua Geral ao Português: para uma história dos usos sociais das línguas na Amazônia.** 2003. 239f. Tese (Doutorado em Literatura Comparada) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

\_\_\_\_\_. **Trajetórias de muitas perdas e poucos ganhos.** In: CARVALHO, Fernanda Lopes de (Org.) *Educação Escolar Indígena em terra Brasilis: tempo de novo descobrimento.* Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

BENDAZZOLI, Sirlene. **Políticas Públicas de Educação Escolar Indígena e a Formação de professores Ticunas no Alto Rio Solimões.** 2011. 437f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BITTENCOURT, Circe M. F. e SILVA, Adriane C. da. **Perspectivas históricas da educação indígena no Brasil.** In: À margem dos 500 anos: reflexões irreverentes. PRADO, Maria Lígia e VIDAL, Diana (Orgs.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** Diário Oficial da União de 05 de Outubro de 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei Nº 11.645/08** de 10 de março de 2008. Inclusão no Currículo Oficial da rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas:** MEC-SEF e Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores indígenas:** MEC-SEF, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 14. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena.** Brasília: 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CEB Nº 03. **Fixa Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas.** Brasília: 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Cadernos do SECAD 03. **Educação Escolar Indígena:** diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília: DF, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena. Cadernos de Educação Básica,** Série Institucional, Vol. 02. Brasília: MEC, 1993.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Formação para Docentes Indígenas.** UFAC, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Brasília: O Instituto, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Decreto Presidencial nº 6.861, de 27 de maio de 2009. **Dispõe Sobre a Educação Escolar Indígena, Define Sua Organização em Territórios Etnoeducacionais, e dá Outras Providências**. Brasília, DF, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 1.062, de 30 de outubro de 2013. Institui o **Programa Nacional de Territórios Etnoeducacionais – PNTEE**. Brasília, DF, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 05/12. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Brasília: 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 01/15. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores Indígenas**. Brasília: 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 10.172. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: 2001.

CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de; ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves de. **Projeto pedagógico Xavante: tensões e rupturas na intensidade da construção**. Cad. CEDES, São Paulo, vol. 23, nº 61, p. 338-366, dez. 2003.

CARNEIRO DA CUNHA, Manoela (Org.). **Introdução ao Volume Especial Sobre História Indígena**. REVISTA DE ANTROPOLOGIA, v. 30, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pontos de Vista Sobre A Floresta Amazônica: Xamanismo e Tradução**. Estudos de Antropologia Social, Rio de Janeiro, v. 4, n.1, 1998.

CARTA AO MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL: sobre a situação da Educação Escolar Indígena do Acre. Disponível em [xa.yimg.com/kq/groups/24050672/1408221428/name/Carta+ao+Ministério+Público.pdf](http://xa.yimg.com/kq/groups/24050672/1408221428/name/Carta+ao+Ministério+Público.pdf).

CASTRO, Lidia M. e PEREIRA, Marlete Lima. **Escrita Yanomami: reflexo das relações interculturais**. Revista SEER, São Paulo, nº 22, p.55-68, fev. 2011.

CAVALCANTE. Lucíola Inês Pessoa. **Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia**. Rev. Bras. de Educ, São Paulo, nº 22, p. 14-24, abr. 2003.

CAVALCANTI, Marilda C. **Entre escolas da floresta e escolas da cidade: olhares sobre alguns contextos escolares indígenas de formação de professores**. Revista SEER, São Paulo, nº 03, p. 24-48, jun. 2000.

CHAUI, Marilena de Souza. **Considerações sobre a democracia e os obstáculos à sua concretização**. Pólis Publicações, São Paulo, 2005.

COELHO, Mauro César. **Do sertão para o mar – um estudo sobre a experiência portuguesa na América, a partir da Colônia: o caso do Diretório dos Índios (1751-1798)**. Tese de Doutorado em História – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE. **Proposta Curricular Bilíngüe Intercultural para Formação de Professores Indígenas do Acre e do Sudoeste da Amazônia**. Rio Branco, 1997 (Mimeo).

\_\_\_\_\_. **Festejando 22 anos de história**. Rio Branco: Jun. 2001.

\_\_\_\_\_. **Notas Técnicas sobre a Educação Escolar Indígena** - Programa de Educação e Pesquisa Indígena. Rio Branco, 2014.

COELHO, Elizabeth M. B.; PALADINO, Mariana e GARCIA, Stella M. **Dossiê: Educação Indígena**. Revista SEER, São Paulo, n° 15, p.49-61, fev. 2009.

CONSED - CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO, 2005, Manaus. **Encontro sobre Educação Escolar indígena - “Carta do Amazonas”**, Manaus: 2005.

CONSELHO INDÍGENISTA MISSIONÁRIO. **Relatório do I Encontro de Educação com os povos Shanenawa e Kaxinawá do Rio Envira**. Feijó, Acre: CIMI, 1997 (mimeo).

COSTA, Wanderlei Nara Gonçalves. **As histórias e culturas indígenas e as afro-brasileiras nas aulas de matemática**. Rev. Bras. de Educ, São Paulo, n° 17, p. 16-33, jun. 2009.

CRUZ, Marcela Piamonte; ARÉVALO, Libio Palechor. **Interculturalidad: logros y desafíos en el proceso de formación de maestros/as indígenas del suroccidente Colombiano**. Rev. Bras. de Educ, São Paulo, n° 26, p. 108-130, dez. 2011.

CUNHA, Rodrigo Bastos. **Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil**. Rev. Bras. de Educ, São Paulo, n° 16, p. 45-64, jun. 2008.

D’ANGELIS, Wilmar da Rocha. Periódicos Capes. gov.br/ **Contra a ditadura da escola**. Brasília, 1999.

DALMOLIN, Gilberto Francisco. **O papel da escola entre os povos indígenas**. Rio Branco: EDUFAC, 2004.

D’ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Propostas para a Formação de Professores Indígenas no Brasil**. In: GRUPIONI, Luis Donizete Benzi (Org.). **Experiências e**

**desafios na formação de professores indígenas no Brasil.** Em Aberto, v.20, nº 76, p. 34-43, fev. 2003.

DE PAULA, Luís Roberto; VIANNA, Fernando de Luís Brito. **Mapeando políticas públicas para os povos indígenas.** Rio de Janeiro: LACED/ Museu Nacional, 2011.

DUTRA, A. **A questão política da alfabetização no Rio de Janeiro de Janeiro de 1983 a 1987.** Cadernos de Pesquisa, nº 85. 1993.

ESTEVES, Benedita. **O Seringal e a constituição social do seringueiro.** In: neves, Delma Pessanha & SILVA, Maria Aparecida de Moraes. Processos de constituição e reprodução do campesinato no Brasil: Formas tuteladas de condição camponesa. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

FERNANDES, Dulcilene Rodrigues. **A formação dos professores indígenas de Tadarimana compreendida como um rito de passagem.** 2007. 206f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Grande Dourados, Mato Grosso, 2007.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil.** In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa,** 5 ed. Ver. Ampl. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA NETO, W. **Os índios e a alfabetização: Aspectos da Educação Escolar entre os Guarani de Ribeirão Silveira.** 1994. Tese de Doutorado – FFLCH/USP - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

GARLET, Marinez; GUIMARÃES G. e BELLINI, Maria Isabel B. **Cotas para estudantes indígenas: inclusão universitária ou exclusão escolar?** Revista SEER, São Paulo, nº 21, p. 120-132, dez. 2010.

GIRALDIN, Odair. **Escola na aldeia e professor indígena na universidade: reflexões sobre formação e prática docente Xerente.** Revista SEER, São Paulo, nº 21, p. 83-119, dez. 2010.

GOMES, Vilisa Rudenco. **A formação docente na perspectiva da epistemologia social: uma análise da proposta curricular do MEC para formação de professores indígenas.** 2012. 206f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Grande Dourados, Mato Grosso, 2012.

GIROUX, Henry A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação.** Trad. Magda França Lopes. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GOHN, M.G (Org). **Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais.** Petrópolis: Vozes, 2003.



GRUBER, Jussara Gomes. **Projeto Educação Ticuna: arte e formação de professores indígenas**. In: GRUPIONI, Luis Donizete Benzi (Org.). **Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil**. Em Aberto, v.20, n° 76, p. 130-142, fev. 2003.

GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. **O Ponto de Vista dos Professores Indígenas: entrevistas com Joaquim Maná Kaxinawa, Fausto Mandulão Macuxi e Francisca Novantino Pareci**. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil**. Em Aberto, v.20, n° 76, p. 154-176, fev. 2003.

\_\_\_\_\_. **Um território ainda a conquistar**. In: Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro, IBASE, 2004.

\_\_\_\_\_. **Contextualizando o Campo da Educação de Professores Indígenas no Brasil**. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias** (Coleção Educação para Todos). Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005.

\_\_\_\_\_. **Olhar longe, porque o futuro é longe - cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. 2008. 237f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; Vidal, Lux e Fischmann, Roseli. **Povos Indígenas e Tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade**. São Paulo: Edusp e Unesco, 2004.

KAHN, Marina e AZEVEDO, Marta. **O que está em jogo no desafio da escolarização indígena?** In: CARVALHO, Fernanda Lopes de (Org.) **Educação Escolar Indígena em terra Brasilis: tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

KAXINAWÁ, JOAQUIM Paulo Maná. et al. **Índios no Acre: história e organização**. 2. ed. - Rio Branco: CPI-AC, 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1993.

LIMA, Telma Vieira. **Educação indigenista e políticas públicas: o Núcleo Insikiran de formação superior indígena em Roraima**. 2009. 198f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Roraima, Roraima, 2009.

LIRA, Rosenir de Souza; PITANGA, Eunice Maia Sá. Periódicos Capes. gov.br/ **Os (des)caminhos da educação indígena no Amazonas: o papel da universidade na formação de professores**, Brasília, 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Projeto de formação de professores indígenas na faculdade de educação**. Revista SEER, São Paulo, n° 09, p.54-68, jan. 1998.

LOPES DA SILVA, Aracy. **Educação para tolerância e povos indígenas no Brasil**. In Luis Donizete Benzi, Lux Vidal e Roseli Fischmann (Orgs). Povos indígenas e tolerância. São Paulo: Edusp, 2001.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro**. 2011. 370 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de Brasília, 2011.

MAHER, Terezinha Machado. **Cultura e suas marcas: discurso, etiqueta e interação em contextos educacionais multilíngües**. In: XIV InPLA - Interâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada, São Paulo:2004.

. **Em busca de conforto linguístico e metodológico no Acre indígena**. Trab. Linguística Aplicada, São Paulo, vol. 47, nº 02, p. 409-428, dez. 2008.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas**: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan-abr/2006. (a)

\_\_\_\_\_. **A Abordagem do Ciclo de Políticas e suas Contribuições para a Análise da Trajetória de Políticas Educacionais**. Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB, v. 1, nº 2, p. 94-105, maio/ago. 2006. (b)

\_\_\_\_\_. **Análise de políticas educacionais**: breves considerações teórico-metodológicas. Contrapontos – Volume 9 nº 1 – pp.4-16 – Itajaí, jan/abr 2009.

MANIFESTO DA BANCADA INDÍGENA DA COMISSÃO NACIONAL DE POLÍTICA INDIGENISTA, 2011, Brasília. **Carta do Manifesto** – Articulação dos Povos Indígenas do Brasil, Brasília: 2011.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena na escola**. Periódicos Capes. gov.br/ Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

\_\_\_\_\_. Presente y futuro de la lengua española: unidad en la diversidad. La crisis del bilingüismo en el Paraguay. In: IV CONGRESO INTERNACIONAL DE LA LENGUA ESPAÑOLA. PANELES Y PONENCIAS, 3., 2007, Cartagena. Anais. Colombia: 2007. Disponível em: [http://congresosdelalengua.es/cartagena/ponencias/seccion\\_3/33/melia\\_bartolomiu.htm](http://congresosdelalengua.es/cartagena/ponencias/seccion_3/33/melia_bartolomiu.htm). Acesso em: 13 de jul. 2015.

MINDLIN, Betty. **Referenciais para a Formação de Professores Indígenas: um livro do MEC como bússola para a escolaridade**. In: GRUPIONI, Luis Donizete Benzi (Org.). Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil. Revista Em Aberto, v.20, nº 76, 2003.

MONTE, Nietta Lindenberg. **Escolas Formais: Agências Mediadoras**. In: CABRAL, Ana Suelly A. Câmara et alli. (Org.). Por uma Educação Indígena Diferenciada. Brasília, Centro Nacional de Referência Cultural/Fundação Nacional Pró-Memória, 1987.

\_\_\_\_\_. **Cronistas em viagem e educação indígena.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. **E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois.** Rev. Bras. de Educ, São Paulo, n° 15, p. 118-133, dez. 2000.

\_\_\_\_\_. **Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais.** Cad. Pesquisa, São Paulo, n° 111, p. 07-29, dez. 2000.

MONTE, N.; OLINDA, V. **Comissão Pró-Índio do Acre: 22 anos de história.** Rio Branco: CPI/AC, 2002.

MULLER, Pierre. **Las Políticas Públicas.** Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2002.

MUNDURUKU, D. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990).** São Paulo: Paulinas, 2012.

OFICINA: SERVIÇOS AMBIENTAIS, REDD E FUNDOS VERDES DO BNDES: SALVAÇÃO DA AMAZÔNIA OU ARMADILHA DO CAPITALISMO VERDE? 2011, Rio Branco. **Relatório Final da Oficina.** Rio Branco: 2011.

OLIVEIRA, José Eremites de. **A história indígena no Brasil e em Mato Grosso do Sul.** Revista SEER, São Paulo, n° 24, p.42-59, jun. 2012.

OLIVEIRA, Luiz Antonio e NASCIMENTO, Rita G. do. **Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política.** Rev. Bras. de Educ, São Paulo, n° 31, p. 28-39, abr. 2012.

OLIVEIRA, Sílvia Maria de. **Formação de professores indígenas bilíngues: a experiência Kaingang.** 1999. 286f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 1999.

OLSEN, M.; CODD, J.; O'NEILL, A. M. **Education policy: globalization, citizenship and democracy.** London: SAGE, 2004.

ORELLANA, Aly David Arturo Yamall. **Formação de professores indígenas em Rondônia: a interculturalidade e seus desafios.** 2011. 210f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Rondônia, Rondônia, 2011.

Organização dos Professores Indígenas do Acre (OPIAC). Cruzeiro do Sul. **Ata da reunião com o Secretario de Educação do Acre,** realizada em 30 de novembro de 2011. Livro 04, p. 110 - 113.

PARO, V. H. **Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade.** In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. Políticas públicas e Educação Básica. São Paulo: Xamã, 2001.

PAIXÃO, José Antônio Paraense da. **Interculturalidade e Política na Educação Escolar Indígena da Aldeia Teko Haw-Pará**. 2012. 302f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Pará, Pará, 2012.

PAULA, Eunice Dias. **A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena**. . Rev. Bras. de Educ, São Paulo, n° 21, p. 32-43, fev. 1999.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz.; LEÃO Geraldo. (Orgs.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PERIUS, Sérgio. **Formação de professores indígenas para atendimento à comunidade guarani e kaiowá do município de Amambai no Estado do Mato Grosso do Sul**. 2008. 210f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, 2008.

PINTO, Fabiana de Freitas. **Licenciatura específica para formação de professores indígenas/mura: um balanço dos dois primeiros anos do curso à luz das expectativas dos alunos**. 2009. 220f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Manaus, Manaus, 2009.

PINTO. Maria Dolores de Oliveira Soares. **Os processos de construção de uma escola diferenciada: o caso da escola indígena Ixubay Rabui Puyanawa**. 2012. 212f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2012.

PINHANTA, Isaac da Silva. **Autonomia, para a gente, é ter uma escola com nosso próprio pensamento**. In VEIGA, J. ; D'ANGELIS, W. R. (Orgs.). *Escola Indígena, identidade étnica e autonomia*. Campinas: ALB/Unicamp, 2003.

PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES. **Base de Dados**, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 10 de junho de 2013.

PORTELA, Cristiane de Assis. **Por uma história mais antropológica: indígenas na contemporaneidade**. Revista SEER, São Paulo, n° 15, p.35-48, fev. 2009.

POWER, S. **O detalhe e o macro-contexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais. Olhar de professor**. Ponta Grossa, v. 9, n.1, p. 11-30, jan-jun/2006. Disponível em <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>. Acesso em 02 Fev. 2013.

REDE DE COOPERAÇÃO ALTERNATIVA. **Propostas de Diretrizes para a Regulamentação dos Procedimentos de Consulta Livre, Prévia e informada aos Povos Indígenas no Brasil**. Brasília: 2011.

RELATÓRIO DA OFICINA: **SERVIÇOS AMBIENTAIS, REDD E FUNDOS VERDES DO BNDES: Salvação da Amazônia ou Armadilha do Capitalismo Verde?** Rio Branco, 2011.

RELATÓRIO DO XI CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS, 2014, Rio Branco. **Documento Final com Reflexões e Proposições para Formação no Magistério Indígena**. Rio Branco: 2014.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Moraes, 1981.

RIBEIRO, Berta Gleizer. **O índio na história do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 1984.

Scientific Electronic Library Online. **Base de Dados**, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.org/index.php?lang>>. Acesso em: 08 Jun 2013.

ROSENDO, Ailton Salgado. **Formação de professores indígenas: o projeto do curso normal superior indígena da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**. 2010. 198f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, 2010.

SANTANA, José Valdir de Jesus. Periódicos Capes. gov.br/ **Reflexões sobre educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural: o caso Kiriri**. Brasília, 2007

SANTANA, José Valdir Jesus de. Periódicos Capes. gov.br/ **Dos “saberes da tradição” aos “saberes da escola” no contexto do povo indígena Kiriri**. Brasília, 2007.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos. **Uma escola para formar guerreiros: professores e professoras indígenas e a Educação Escolar Indígena em Pernambuco**. 2004. 210f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2004.

SCHMITZ, Egídio Francisco. **Os jesuítas e a educação: filosofia educacional da Companhia de Jesus**. S. Leopoldo: Unisinos, 1994.

SEKI, Lucy. **A Linguística Indígena no Brasil**. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. v.15, p.257-290, 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44501999000300011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501999000300011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso: 29, Maio, 2013

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, José Alessandro C. **A Institucionalização da escola indígena no Vale do Juruá: das lutas e impasses à conquista da graduação**. 2011. 341f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2011.

\_\_\_\_\_. **Os Caminhos da Escola Indígena no Vale do Juruá – Da Imposição à Ressignificação.** Verlag Editora. Alemanha, 2014.

\_\_\_\_\_. **Docência Indígena no Extremo Oeste Brasileiro:** uma experiência em andamento. Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul – Santa Catarina, v. 01, nº especial, p. 76-103, jan/jun 2013.

SILVA, Maria da Penha. **A temática indígena no currículo escolar à luz da lei 11.645/2008.** Revista SEER, São Paulo, nº 13, p.23-45, jan. 2010.

SILVA, Rosa Helena dias da. Periódicos Capes.gov.br/ **Inclusão e políticas afirmativas em educação para um Brasil pluricultural: reflexões sobre povos indígenas e ensino superior.** Brasília, 2007.

SILVA. Rosa Helena Dias da. **Aprendizagem da docência no Projeto de Autoria da Comissão Pró-Índio do Acre - Histórias de vida de docentes indígenas .** Cad. CEDES, São Paulo, vol. 19, nº 49, p. 62-65, dez. 1999.

Sistema de Eletrônico de Editoração de Revistas. **Base de Dados**, 2013. Disponível em: <<http://seer.ibict.br/>>. Acesso em: 12 de junho de 2013.

SOUZA, Adria Simone D. de. e NINO, Carlos G. **Identidades, sujeitos e línguas indígenas: “entre o corte do excesso e o semear da falta”.** Revista SEER, São Paulo, nº 03, p. 49-62, jun. 2000.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz Tassinari; GOBBI, Izabel. Periódicos Capes.gov.br/ **Políticas públicas e educação para indígenas e sobre indígenas.** Brasília, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TONIAZZO, Suzan Luzia Linhares. **Projeto Tucum e formação de professores Bororo em Meruri.** 2003. 266f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Grande Dourados, Mato Grosso, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Formação para Docentes Indígenas.** UFAC, 2007.

UNESCO. **Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT)** sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004.

URQUIZA, Antonio H. A. e NASCIMENTO, Adir C. Nascimento. O desafio da interculturalidade na formação de professores indígenas. Rev. Bras. de Educ, São Paulo, nº 21, p. 54-67, fev. 2010.

VALDELIS, Paulo e BARÃO, Machado. **Educação indígena: um breve histórico constitucional e propostas para uma escola diferenciada.** Revista SEER, São Paulo, nº 21, p. 133-141, dez. 2010.

VENERE, Mário Roberto. **Projeto Açaí: uma contribuição à formação dos professores indígenas no estado de Rondônia**. 2011. 256f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal Rondônia, Rondônia, 2011.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. de. **Política educacional no Brasil**: introdução histórica. Brasília: Líber livros, 2007.

WEBER, Ingrid. **História, cultura e aprendizado escolar entre os Kaxinawá do rio Humaitá (Acre)** 2011. 172f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social do Museu Nacional) Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

\_\_\_\_\_. **Um copo de cultura**: os Huni Kuin (Kaxinawá) do rio Humaitá e a escola. Rio Branco: Edefac, 2006.